

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O PAPEL DA META-EMOÇÃO PARENTAL
NA COMPETÊNCIA EMOCIONAL DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR**

Inês Miguel Santos Silva

junho 2016

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto, orientada pelo Professora Doutora ***Diana Rute Pereira Alves***
(FPCEUP).

Avisos legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas num momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Acredito que “sempre podemos mais” e estes cinco anos foram, sem dúvida, a prova disso. Cinco anos de crescimento e de aprendizagens que culminam nesta dissertação. Uma caminhada cheia, que me fez mudar a forma como vejo o outro, o mundo e que me faz crer que não há limites para os sonhos e para o que podemos dar. E porque sei que nada disto teria sido possível sem as pessoas que me acompanharam, sonharam comigo e me ajudaram a crescer, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra tornaram este percurso memorável. Para todos, o meu sincero obrigado!

Não posso, no entanto, deixar de destacar alguns agradecimentos especiais:

À minha orientadora, professora doutora Diana Alves, pelo incentivo e confiança, pelo apoio constante e palavras tranquilizadoras nos momentos de maior ansiedade; pelo seu contributo científico e pelo rigor com que orientou este trabalho, estimulando sempre à reflexão e à criatividade. Um enorme obrigada por tudo.

À minha família, por todo o carinho, compreensão e apoio incondicional, e em especial aos meus pais pelo exemplo e por me incentivarem, todos os dias, a ser mais e melhor. Obrigada por serem os meus maiores exemplos de força e determinação.

À Smurfs e à Spi, por toda a amizade, cumplicidade e compreensão, especialmente nos momentos em que a tese ocupou o espaço para almoços ou cafés. Obrigada por estarem sempre lá, por me “aturarem” e por serem do melhor que levo destes 5 anos.

À Leonor, pelo incentivo constante, pela paciência e por toda a ajuda, independentemente da hora ou do trabalho por fazer. Por me conhecer tão bem e por dar um verdadeiro significado à palavra amizade. Obrigada por me mostrares que há pessoas que não precisam de “um nome” e a quem “não se agradece”.

Às minhas “coleguinhas de casa” pelas partilhas de teses, estágios e trabalhos, sempre com uma palavra de incentivo para dar. À Oh!Lívia pelos chás na cozinha e conversas aleatórias que tanto significado foram tendo; e à Taipinha pelas conversas à porta do quarto que deixavam o ar mais leve e aumentavam a vontade de voltar ao trabalho.

Aos amigos que, sem nomear porque eles sabem quem são, ao longo destes 5 anos me acompanharam, partilharam momentos e sonharam comigo.

À pessoa que me ensinou que haverá sempre estrelas no céu para contar, canções para partilhar e laços para criar e fortalecer; àquela que me mostrou que o feitiço do riso é sempre a melhor solução; à que me mostrou que o café pode melhorar a disposição de qualquer um; à pessoa que provou que quando se gosta, nem os contextos fazem diferença; à que “veio das cavernas” e me mostrou que desistir não é solução; e à que, pequenina e de sorriso sempre presente, faz esquecer qualquer dia menos bom. Obrigada por me fazerem crescer convosco.

Aos meus amigos de Aveiro, por compreenderem as minhas ausências e apoiarem todos os meus projetos, em especial à Joana e à Pina. Obrigada por serem a prova de que a amizade verdadeira não depende do espaço geográfico ou do tempo “desaparecida”.

À Dr^a Diane pela ajuda, incentivo e pelo apoio, compreendendo os momentos de maior ausência nesta reta final e ter permitido que esta fosse uma fase de concentração e de total dedicação a este trabalho.

À “minha” Atituna, pelo desafio, por me fazer crescer e por me libertar, nas horas de ensaio, do “mundo de responsabilidades e artigos”, tendo sempre a música e os sorrisos como pano de fundo.

Ao clã tripé, por me trazer sempre novos desafios, novos caminhos e novas descobertas rumo ao Homem Novo.

Resumo

Os pais desempenham um papel crucial no desenvolvimento emocional das crianças (Jabeen, Anis-ul-Haque, & Riaz, 2013). A meta-emoção parental refere-se às emoções e pensamentos dos pais face às emoções dos filhos (Gottman, Katz, & Hooven, 1997). A competência emocional pode ser dividida em três constructos essenciais: conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). O presente estudo pretende analisar a relação entre a meta-emoção parental e as diferentes dimensões da competência emocional dos filhos.

Participaram neste estudo 195 crianças (103 do género masculino) com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos ($M = 6.83$, $DP = 0.47$), pertencentes a 12 turmas do 2º ano, provenientes de 9 escolas do ensino básico. Os dados sociodemográficos foram recolhidos através do Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar, preenchido pela professora. A meta-emoção parental foi avaliada pelas mães através da versão portuguesa do *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES; Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990). O conhecimento emocional foi avaliado junto de cada criança através da versão portuguesa do *Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES, Schultz, Izard, & Bear, 2004). A regulação emocional foi avaliada através da versão traduzida da *Emotions Regulation Checklist* (ERC, Shields & Cicchetti, 1997) e a expressão emocional através de uma versão traduzida do *The Differential Emotions Scale-Form VIII* (DES-VIII; Schultz, Bear, & Izard, 2004; adaptado por Izard, 1979), ambos preenchidos pelos professores.

Os resultados mostram que a meta-emoção parental positiva se correlaciona positivamente com o conhecimento emocional e negativamente com a expressão emocional negativa. Indicam ainda que a meta-emoção parental prediz o conhecimento emocional e a expressão emocional dos filhos, confirmando-se também uma constituição tridimensional da competência emocional, uma vez que a labilidade emocional medeia a relação entre o conhecimento e a expressão emocional. Assim, sublinham o contributo da meta-emoção parental na competência emocional, fornecendo pistas relevantes para o desenvolvimento de investigações e planos de intervenção no domínio da parentalidade.

Palavras-chave: meta-emoção parental, competência emocional, conhecimento emocional, regulação emocional, expressão emocional.

Abstract

Parents play a crucial role in children's emotional development (Jabeen, Anis-ul-Haque, & Riaz, 2013). Parental Meta-Emotion refers to parents' emotions and thoughts about their children's emotions (Gottman, Katz, & Hooven, 1997). Emotional competence can be divided in three essential constructs: emotional knowledge, emotional regulation and emotional expression (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). The present study aims to analyse the relationship between parental meta-emotion and the different dimensions of child emotional competence.

Participants were 195 children (103 male), aged between 6 and 8 years old ($M = 6.83$, $SD = 0.47$), who attend 12 classes from the 2nd grade on 9 elementary schools. The sociodemographic data were collected through a characterization questionnaire of children and family context, filled by the respective teacher. Parental Meta-Emotion was assessed by mothers, through the portuguese version of Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES; Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990). Emotional knowledge was evaluated through the Portuguese version of the *Assesment of Children's Emotion Skills* (ACES, Schultz, Izard, & Bear, 2004). Emotion regulation has been evaluated through a translated version of the *Emotions Regulation Checklist* (ERC, Shields & Cicchetti, 1997) and emotional expression through a translated version of *The Differential Emotions Scale-Form VIII* (DES-VIII; Schultz, Bear, & Izard, 2004; adapted by Izard, 1979), both filled by children's teachers.

The results demonstrate that positive parental meta-emotion is positively correlated to emotional knowledge and negatively correlated to negative expression of emotions. Furthermore, parental meta-emotion predicts emotional knowledge and emotional expression, proving also the tridimensional constitution of the emotional competence, as lability mediates the association between emotional knowledge and emotional expression. So, these results highlight the contribution of parental meta-emotion in emotional competence and thereby contribute to the development of future research and intervention plans in the parenting domain.

Keywords: parental meta-emotion, emotional competence, emotional knowledge, emotional regulation, emotional expression.

Résumé

Les parents jouent un rôle crucial dans le développement affectif des enfants (Jabeen, Anis-ul-Haque, & Riaz, 2013). La méta-émotion parentale se réfère aux émotions et aux pensées des parents face aux émotions des enfants (Gottman, Katz, & Hooven, 1997). La compétence émotionnelle peut être divisée en trois constructions de base : la connaissance émotionnelle, la régulation émotionnelle et l'expression émotionnelle (Eisenberg, Cumberland, & Tracy, 1998). Cette étude vise à examiner la relation entre la méta-émotion parentale et les différentes dimensions de la compétence émotionnelle des enfants.

Dans cette étude, ont participé 195 enfants (103 de sexe masculin), âgés entre 6 et 8 ans ($M = 6,83$, $SD = 12,47$), appartenant à 12 classes de cours élémentaire de 1ère année de 9 écoles d'enseignement basique. Les données démographiques ont été recueillies par le Questionnaire de Caractérisation de l'enfant et du Contexte Familial, rempli par le professeur. La méta-émotion parentale a été évaluée par les mères par la version portugaise du *Coping with Children's Negative Emotions Scale* (CCNES; Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990). La connaissance émotionnelle a été évaluée (avec chaque enfant) par la version portugaise du *Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES, Schultz, Izard, & Bear, 2004), la régulation émotionnelle par la version traduite de *Emotions Regulation Checklist* (ERC, Shields & Cicchetti, 1997) et l'expression émotionnelle à travers une version traduite de *The Differential Emotions Scale-Form VIII* (DES-VIII; Schultz, Bear, & Izard, 2004; adapté par Izard, 1979), les deux remplis par les professeurs.

Les résultats montrent que la méta-émotion parentale positive est positivement corrélée avec la connaissance émotionnelle et négativement avec l'expression émotionnelle négative. Ils indiquent également que la méta-émotion parentale prédit la connaissance émotionnelle et l'expression émotionnelle des enfants, ils confirment également qu'il existe trois dimensions de la compétence émotionnelle, une fois que la labilité émotionnelle médiatise la relation entre la connaissance et l'expression émotionnelle. Ainsi, les résultats soulignent la contribution de la méta-émotion parentale dans la compétence émotionnelle, en fournissant des indices pertinents pour le développement des enquêtes et des plans d'action dans le domaine de la parentalité.

Mots-clés : méta-émotion parentale, compétence émotionnelle, connaissance émotionnelle, régulation émotionnelle, expression émotionnelle.

Índice

Avisos legais.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Résumé	vii
Índice de Quadros e Figuras	x
Introdução.....	1
PRIMEIRA PARTE	
Capítulo I: Enquadramento Teórico	3
1. Meta-emoção Parental.....	3
1.1. Socialização Emocional.....	3
1.2. Meta-emoção Parental	4
2. Competência Emocional.....	6
2.1. Conhecimento Emocional.....	7
2.2. Regulação Emocional	8
2.3. Expressão Emocional.....	9
3. Meta-emoção Parental e Competência Emocional.....	10
SEGUNDA PARTE	
Capítulo II: Apresentação do Estudo Empírico	14
1. Objetivos, questões e hipóteses de investigação	14
2. Método.....	16
2.1. Participantes.....	16
2.2. Instrumentos e medidas	16
2.3. Procedimento	19
3. Plano analítico	20

Capítulo III: Apresentação dos Resultados	21
1. Análises Descritivas	21
1.1. Meta-emoção Parental	21
1.2. Conhecimento Emocional.....	22
1.3. Regulação Emocional	24
1.4. Expressão Emocional.....	24
2. Competência Emocional.....	26
3. Meta-emoção Parental e Competência Emocional.....	28
Capítulo IV: Discussão de Resultados.....	33
1. Instrumentos e Medidas.....	33
2. O papel da meta-emoção parental na competência emocional das crianças	36
Capítulo V: Conclusões, limitações e futuras direções	40
Referências	42
Anexo	48

Índice de Quadros e Figuras

QUADROS

Quadro 1	Médias, desvio-padrão e coeficientes de correlação entre as escalas e subescalas do RPEN.....	21
Quadro 2	Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre as subescalas do EACE e a PEC.....	22
Quadro 3	Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre as emoções da EACE e a PEC.....	23
Quadro 4	Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre a expressão emocional avaliada na interação com pares e na sala de aula.....	24
Quadro 5	Medidas descritivas e coeficientes de correlação da expressão emocional da criança.....	25
Quadro 6	Coeficientes de correlação entre as dimensões da Competência Emocional.....	26
Quadro 7	Coeficientes de correlação entre a Meta-emoção Parental e as dimensões da Competência Emocional.....	29
Quadro 8	Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição do conhecimento emocional do estímulo ambíguo	31
Quadro 9	Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição do conhecimento emocional da emoção tristeza	31
Quadro 10	Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição da expressão emocional de tristeza	32

FIGURAS

Figura 1	Esquema adaptado do modelo de Katz e colegas (2012).....	10
Figura 2	Mediação da labilidade emocional na relação entre o conhecimento emocional e a expressão emocional de zanga.....	27

Introdução

O presente estudo foi realizado no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia na área de Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

As emoções desempenham um papel fundamental no funcionamento humano (Palmeira, Gouveia, Dinis, & Lourenço, 2011), sendo o desenvolvimento emocional das crianças influenciado por várias características, individuais e parentais, e vários fatores, socioculturais e contextuais (Rubin, Bukowski, & Parker, 2009). O envolvimento positivo dos pais na educação dos filhos tem vindo a ser associado ao ajustamento socioemocional das crianças (Jabeen, Anis-ul-Haque, & Riaz, 2013), destacando-se o papel dos pais no desenvolvimento do conhecimento, da regulação e da expressão emocional dos filhos como uma dimensão importante na socialização emocional da criança (Katz, Maliken, & Stettler, 2012).

Neste domínio a literatura salienta o constructo de meta-emoção parental, que se refere às emoções que os pais experienciam face às emoções dos filhos, reflexo do que sentem e pensam sobre as emoções (Gottman, Katz, & Hooven, 1997). A crescente investigação desenvolvida neste âmbito tem vindo a desvendar o papel da meta-emoção parental nas mais diversas dimensões do funcionamento de uma criança.

O presente estudo centra-se no papel da meta-emoção parental na competência emocional das crianças em idade escolar. Assim, no primeiro capítulo deste trabalho apresentamos um enquadramento teórico-conceptual que tem como objetivo promover uma melhor compreensão da meta-emoção parental, da competência emocional e da interação entre as mesmas. Numa primeira secção, partimos da definição de socialização emocional para a definição de meta-emoção parental e suas tipologias, descrevendo no final uma metodologia que permite a operacionalização deste constructo. Na segunda secção trabalhamos a competência emocional, essencial para um funcionamento social adaptado (Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006), identificando e definindo as principais dimensões: conhecimento emocional, regulação emocional e expressão emocional (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998) apresentando também, para cada uma delas, uma metodologia de avaliação relevante para o presente estudo. Por fim, e tendo presente a ideia de que a família se assume como contexto primário de aprendizagem: da expressão emocional, da compreensão de mensagens implícitas e da melhor forma para lidar com as

emoções (Saarni et al., 2006), numa terceira secção abordamos a associação entre a meta-emoção parental e a competência emocional. Através do modelo de Katz, Maliken e Stettler (2012) tentamos compreender de que forma a meta-emoção parental contribui para a competência emocional das crianças, explorando a sua associação com cada uma das dimensões da competência emocional identificadas anteriormente.

A segunda parte desta dissertação apresenta o estudo empírico realizado e encontra-se estruturada em três capítulos. No capítulo II apresentam-se os principais objetivos do estudo bem como a metodologia desenvolvida. No capítulo III é feita a apresentação e análise dos resultados e no capítulo IV, serão discutidos os resultados do estudo no âmbito do plano de investigação traçado e da literatura pertinente.

Finalizamos com uma síntese das principais conclusões, no capítulo V, identificando algumas limitações metodológicas e apresentando, nas considerações finais, breves sugestões para investigação futura.

PRIMEIRA PARTE

Capítulo I: Enquadramento Teórico

1. Meta-emoção Parental

1.1. Socialização Emocional

A socialização emocional é um processo complexo e multifacetado, no qual cada indivíduo adquire maturação por meio da educação, treino e imitação, tendo por base os hábitos e os valores da cultura em que se insere (Eisenberg et al., 1998). Os adultos influenciam as competências emocionais da criança através das suas próprias emoções e das suas respostas emocionais, transmitindo informação sobre a natureza, gestão e expressão durante as suas próprias interações sociais (Lauw, Havigurst, Wilson, Harley, & Northam, 2014).

Os pais e os professores, principais interlocutores adultos pertencentes ao ambiente social da criança, assumem um papel importante na socialização emocional das crianças ao ensiná-las, inadvertida ou intencionalmente, sobre como rotular, regular e expressar as emoções (Saarni et al., 2006). Também o contexto de pares apresenta novas oportunidades e desafios, determinantes para o desenvolvimento emocional das crianças (Gottman et al., 1997). Contudo, a influência dos pais é vista de uma forma mais proeminente neste processo (Hakim-Larson, Parker, Lee, Goodwin, & Voelker, 2006), sendo estes os principais socializadores da emoção. Mas nem todos os pais o são da mesma forma, cada um possui diferentes objetivos no que diz respeito à socialização emocional apresentando, por isso, diferentes estilos parentais (Eisenberg et al., 1998).

Gottman, Katz, e Hooven (1996) distinguem dois estilos parentais centrais no desenvolvimento emocional das crianças: *emotion-coaching*, onde estão inseridos os pais que internalizam o conhecimento acerca das suas emoções e das emoções dos seus filhos; e *emotion-dismissing*, correspondente a pais que falham neste processo de internalização. O primeiro estilo parental apresentado engloba pais com capacidade para usar o seu conhecimento emocional de modo a beneficiar a socialização dos seus filhos, sentindo-se aptos para abordar as emoções de uma forma diferenciada (Gottman, Katz, & Hooven, 1996, 1997). São pais que concebem as emoções negativas dos filhos como uma oportunidade para a intimidade e para a aprendizagem, considerando esta uma área importante da

parentalidade. Estes pais são sensíveis aos estados emocionais dos filhos, respeitam as emoções e usam as situações emocionais de forma construtiva, validando e etiquetando as emoções através da discussão de objetivos e estratégias para lidar com a situação que origina determinada emoção (Katz et al., 2012). Gottman, Katz e Hooven (1997) associaram esta forma de parentalidade a um aumento de confiança por parte da criança relativamente aos seus sentimentos, a uma melhor regulação emocional e a mais competências de resolução de problemas.

O segundo estilo emocional, *emotion-dismissing*, engloba pais com dificuldades ao nível do conhecimento e da regulação emocional, quer a nível pessoal quer relativamente aos seus filhos. São pais que, por falta de competências para lidar com as emoções negativas, têm receio de perder o controlo emocional. No geral, estes pais acreditam que as emoções negativas dos filhos são o reflexo de competências parentais fracas. Deste modo, tendem a desprezar estas emoções, fazendo os possíveis por libertar imediatamente os seus filhos das emoções negativas, esforçando-se para os tranquilizar e garantir que são passageiras. Podem ainda tentar convencer os seus filhos de que estas emoções não são importantes, ignorando, minimizando ou punindo a criança. Crianças com pais que despromovem estes sentimentos estão mais propensas a acreditar que as suas emoções negativas são inadequadas e não válidas em qualquer circunstância (Gottman et al., 1997).

1.2. Meta-emoção Parental

Os pais têm as suas próprias experiências, filosofias e atitudes sobre as emoções e sobre as emoções dos seus filhos (Chen, Lin, & Li, 2012). As suas crenças sobre as emoções e o valor que lhes atribuem orientam as práticas de socialização emocional. Estas práticas, um dos processos que mais contribui para a competência emocional da criança, incluem ensinar aos filhos como se devem expressar, rotular e regular as suas emoções (Eisenberg et al., 1998). Assim, antes de interagir com as emoções das crianças, os pais devem primeiro interagir com as suas próprias emoções e com a sua filosofia acerca das suas emoções (Chen et al., 2012).

Em 1996, surgiu pelas mãos de Gottman e colegas, o conceito de meta-emoção parental, definido como sendo a emoção sobre a emoção. A meta-emoção parental refere-se às emoções que os pais experienciam face às emoções dos filhos, o que sentem e o que pensam sobre estas emoções. Assim, e sabendo que a meta-emoção não é uma dimensão isolada da parentalidade, mas uma dimensão associada a uma rede de dimensões parentais, torna-se importante ter em conta as emoções dos pais relativamente às emoções dos filhos e

a sua capacidade de perceber os seus próprios estados emocionais e ideias acerca das emoções. Esta ideia de que os pensamentos e sentimentos dos pais acerca das suas próprias emoções estão relacionadas com os seus pensamentos e sentimentos sobre as emoções dos seus filhos aparece definida na *filosofia da meta-emoção parental*. Assim, reconhece-se a existência de uma estrutura meta-emocional parental que se define como sendo um conjunto de emoções e cognições organizadas e estruturadas sobre as emoções pessoais e de outrem.

Ao identificar o conhecimento das emoções, a aceitação das emoções dos filhos e o treino como componentes centrais da socialização emocional, o conceito de meta-emoção parental originou a reflexão de uma dimensão parental única (Katz et al., 2012). Gottman e colegas (1996), distinguiram duas grandes categorias da meta-emoção parental: a meta-emoção orientadora e a meta-emoção desligada. Em cada uma destas categorias podemos identificar uma componente comportamental (ações e os comportamentos concretos dos pais) e uma atitudinal (práticas parentais) que emergem face às emoções dos filhos. Na meta-emoção orientadora, os pais tendem a apresentar comportamentos que orientam os seus filhos em relação às emoções, ou seja reações positivas e práticas parentais de *emotion-coaching*. Já na meta-emoção desligada as emoções são desvalorizadas, existindo alguma insensibilidade parental e uma incapacidade para entender e ajudar a criança a lidar com as emoções de modo construtivo, que dá lugar a reações parentais negativas, decorrentes de práticas parentais de *emotion-dismissing* (Gottman et al., 1996).

A forma como os pais incentivam a regulação e a expressão emocional das crianças é relevante, uma vez que expressar emoções negativas de uma maneira controlada pode estar relacionado com resultados positivos para as crianças, enquanto a expressão de emoções negativas de uma forma desregulada pode ser prejudicial ou destrutiva (Jones, Eisenberg, Fabes, & MacKinnon, 2002). Por outro lado, o treino por parte dos pais pode diferir em certos aspetos que promovem, consequentemente, diferentes tipos de regulação e expressão emocional nas crianças. Por exemplo, o treino de estratégias para que as crianças se acalmem pode promover a regulação emocional, enquanto os esforços parentais para ensinar a criança a exprimir as suas emoções de forma adequada podem aumentar a regulação comportamental da criança (Eisenberg, 1996). As reações dos pais às emoções dos filhos são, então, um excelente exemplo da forma como os pais podem socializar diretamente as emoções dos seus filhos (Eisenberg et al., 1998), sendo a meta-emoção parental cada vez mais estudada como um constructo importante da parentalidade.

Relativamente à avaliação da meta-emoção parental, destaca-se o *Coping With Children's Negative Emotions Scale* (CCNES, Fabes, Eisenberg, & Bernzweig, 1990), um

instrumento que visa avaliar as reações parentais às emoções negativas dos filhos. Este instrumento foi traduzido e adaptado à língua portuguesa por Alves e Cruz (2011), dando origem ao questionário *Reações Parentais às Emoções Negativas* (RPEN). O RPEN é um questionário de autorrelato, que tem como objetivo avaliar as reações parentais às emoções negativas dos filhos face a situações desafiadoras (Paterson et al., 2012), organizando-as em reações parentais positivas e negativas. As reações parentais positivas incluem reações de: (1) encorajamento (que correspondem aos comportamentos parentais de encorajamento da expressão emocional negativa da criança), (2) resolução (que refletem o grau em que os pais ajudam os filhos a resolver o problema que causou a emoção negativa, ou seja, são reações centradas no problema) e (3) distração (que refletem as estratégias que os pais desenvolvem para ajudar a criança a sentir-se melhor estando, por isso, centradas na emoção). As reações parentais negativas incluem reações de: (1) aborrecimento (que refletem o desconforto e a perturbação dos pais perante a expressão de emoções negativas por parte da criança), (2) punição (que envolvem a punição verbal ou física dos pais face à expressão de uma emoção negativa pela criança), e (3) minimização (que refletem a desvalorização da reação emocional negativa da criança ou do problema que a despoletou).

Recentemente, Mirable (2015) apresentou uma revisão da escala original que inclui uma nova reação parental - ignorar. Segundo o autor, “ignorar” descreve uma reação parental que não fornece nenhuma informação explícita acerca das emoções dos filhos ou expectativas dos pais. Os novos itens propostos pelo autor (cf. Anexo), incluem respostas como: “Não respondo à sua ansiedade” ou “ignoro-a até que pare de chorar”. Mirable (2015) constatou que esta nova reação se correlacionava positivamente com as reações de punição e de minimização e negativamente com a reação de encorajamento. Assim, sugere que esta é uma reação parental empiricamente distinta das restantes e adequadamente conceptualizada como uma reação parental negativa..

2. Competência Emocional

Goleman (1995) define a infância como a altura ideal para assegurar e modelar as disposições emocionais futuras da criança. À medida que crescem, as crianças passam progressivamente menos tempo em casa, emergindo a necessidade de estabelecer interações sociais adequadas. O conhecimento das emoções, a compreensão das reações emocionais dos outros e as suas causas começam a assumir-se como componentes-chave, contribuindo

para o aumento da competência da criança para se envolver em interações sociais com sucesso (Denham, Blair, Schmidt, & DeMulder, 2002).

A competência emocional pode ser dividida em três dimensões, que representam as capacidades necessárias para atingir objetivos de uma forma socialmente aceitável, são estas: (1) conhecimento emocional, que implica a compreensão das emoções próprias e de outrem; (2) regulação emocional, que traduz a capacidade de inibir ou modular emoções experienciadas; e (3) expressão emocional, que representa a expressão de emoções apropriadas a nível situacional e cultural, assim como de comportamentos derivados da emoção (Eisenberg et al., 1998). Torna-se, assim, um constructo tridimensional, com as diferentes dimensões relacionadas entre si, tal como propuseram Izard e colegas. (2011), referindo que um bom conhecimento emocional por parte das crianças permite um aumento consequente da regulação emocional, originando o uso das emoções de uma forma mais bem-sucedida.

2.1. Conhecimento Emocional

Compreender as emoções em nós e nos outros cumpre vários objetivos ao longo da vida. Um dos aspetos mais básicos da competência emocional é a capacidade de um indivíduo reconhecer o que está a sentir e o que outros estão a sentir (Saarni et al., 2006), identificando estados emocionais, causas e respetivas relações com os estados emocionais (Harris, 2008).

O conhecimento emocional engloba a informação sobre as causas internas e externas da emoção, a qualidade das emoções (estrutura, timing e sequência), as consequências e função das emoções, bem como as regras, as normas culturais e a gestão das emoções tendo em conta as diferentes situações. Assim, o conhecimento emocional pode ser definido como a capacidade sociocognitiva para reconhecer e interpretar as suas emoções e as emoções dos outros nos diferentes contextos (Izard et al., 2001; Martin & Green, 2005)

Castro, Cheng, Haldberstadt e Grünh, (2015) postularam que, perante um estímulo emocional, cada indivíduo poderá considerar três focos: o eu (as suas próprias emoções), o outro significativo (as emoções nos outros significativos) e outro no geral (as emoções da população em geral). Consideram ainda que para avaliar o conhecimento emocional, é necessário incluir um estímulo ambíguo como opção de resposta a um conjunto de emoções apresentadas em várias intensidades. Isto porque, nas interações sociais, lidamos com reações emocionais claras (tais como alegria e tristeza) mas também nos confrontamos com

reações mais ambíguas. Assim, conhecer bem as primeiras e as segundas será um bom indicador de conhecimento emocional.

Um dos instrumentos que operacionaliza esta premissa, integrando estímulos ambíguos no seu protocolo é o *Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES, Schultz, Izard, & Bear, 2004) que foi traduzido e adaptado para português dando origem à *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional* (EACE, Alves, Cruz, Duarte, & Martins, 2006). A EACE é constituída por três escalas: Expressões Faciais, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais. Em cada uma destas escalas, são cinco as emoções sobre as quais é estudado o conhecimento emocional da criança: alegria, tristeza, zanga, medo ou estímulo ambíguo. Os itens que correspondem ao estímulo ambíguo, apresentam conteúdos emocionais neutros sendo, por isso, mais suscetíveis a interpretações idiossincráticas (Alves et al., 2006).

2.2. Regulação Emocional

A regulação emocional é essencial para um ajustamento social por parte da criança. Um dos principais fatores que contribui para o seu desenvolvimento é a socialização parental da emoção (Betts, Gullone, & Allen, 2009), nomeadamente no que diz respeito à compreensão e gestão de emoções (Eisenberg et al., 1998).

A regulação emocional pode ser definida como um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos, responsáveis por iniciar, evitar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade ou duração de estados emocionais internos, relativos a estados fisiológicos, motivacionais e/ou concomitantes comportamentais da emoção no cumprimento de uma adaptação social ou no alcance de objetivos individuais (Eisenberg & Spinrad, 2004; Thompson, 1994). Estes processos incluem a iniciação, a manutenção e o aprimoramento das emoções e influenciam a expressão emocional, definindo o momento e a forma de expressão (Gross, 1998), afetando a qualidade das relações sociais das crianças, as suas competências e a sua adaptação (Yagmurlu & Altan, 2010).

Dado o crescente interesse da literatura na regulação emocional e a sua influência no ajustamento social das crianças, tornou-se necessário a criação de medidas de avaliação específicas para este constructo. Assim, surge a *Emotions Regulation Checklist* (ERC, Shields & Cicchetti, 1997), uma escala que mede a labilidade emocional, a intensidade, valência, flexibilidade e adequação situacional da expressão emocional de crianças em idade escolar e que será descrita na secção do método.

2.3. Expressão Emocional

À medida que crescem, as crianças aprendem como e quando expressar as suas emoções, comunicando as suas necessidades, ao mesmo tempo que respondem às necessidades e pedidos dos outros. Deste modo, aprender a expressar as emoções torna-se essencial para um desenvolvimento socioemocional saudável e adaptado (Chaplin & Aldao, 2013; Shariff & Tracy, 2011), tornando-se uma competência essencial na procura de segurança por parte da criança (Izard, 2002).

A expressão emocional é um meio de identificação e escolha na interação entre pares, funcionando como facilitadora das relações sociais (Chaplin & Aldao, 2013; Schug, Matsumoto, Horita, Yamagishi, & Bonnet, 2010). Pode ser definida como a “... comunicação das reações, sentimentos ou intenções aos outros durante as interações sociais” (DeGangi, 2000, p. 122). É o lado visível e partilhado das emoções e corresponde a uma ação ativada pela experiência emocional, funcionando como mecanismo de regulação das relações entre a criança e o outro (Izard, 2002, 2006).

A expressão emocional positiva assume um papel fundamental na iniciação e na regulação das interações sociais. Pelo contrário, a expressão emocional negativa, nomeadamente a zanga, pode comprometer a qualidade da interação com os pares (Rubin & Daniels-Byrness, 1983). Nas crianças de idade escolar foi descoberto que as emoções positivas observadas durante o recreio estavam positivamente relacionadas com a competência social relatada pelos professores (Jones et al., 2002), uma vez que as crianças preferem as interações com os pares cuja expressão emocional se revela mais positiva (Halberstadt, Dunsmore, & Denhan, 2001). Alguns estudos sugerem também que existem diferenças importantes na forma como as raparigas e os rapazes expressam as emoções (Brody & Hall, 2008).

Assim, e tendo em conta que a expressão emocional se assume como elemento-chave para o ajustamento do indivíduo e para um funcionamento adaptado (Izard, 2002), torna-se importante identificar de que forma e com que frequência as crianças manifestam as diferentes emoções. Um instrumento que permite fazer esta avaliação é o *The Differential Emotions Scale-Form VIII* (DES-VIII; Schultz, Izard, & Bear, 2004; adaptado por Izard, 1979), um questionário de heteroavaliação e que pode ser preenchido pelos professores, tal como será referido na secção do método mais à frente.

3. Meta-emoção Parental e Competência Emocional

O conceito “meta-emoção” revelou-se desde início um contributo de interesse para o estudo da relação entre os aspetos emocionais da díade pais-filhos e do desenvolvimento cognitivo e social da criança (Cruz, 2013). Os pais ocupam uma posição crucial no desenvolvimento das competências emocionais da criança (Eisenberg et al., 1998; Jabeen et al., 2013; Katz et al., 2012). No contexto familiar, as práticas parentais de socialização emocional, tais como a filosofia de meta-emoção parental, esquemas emocionais, reações à expressão emocional da criança e expressividade emocional da família, parecem afetar o desenvolvimento da competência emocional da criança (Palmeira et al., 2011). Estas aprendem sobre a emoção através dos diferentes comportamentos e reações emocionais dos pais, desenvolvendo-se de forma diferente consoante as suas próprias características (Gottman et al., 1997).

Katz e colegas (2012) sugeriram um modelo conceptual que associa a meta-emoção parental à competência emocional (Figura 1), tendo esta última um papel-chave no ajustamento social e na interação com os pares. Os autores propuseram que uma meta-emoção parental *mais positiva* (leia-se, mais elevada em *emotion-coaching*) leva a um melhoramento de três aspetos da competência emocional das crianças: conhecimento, expressão e regulação. Uma vez que este estudo se debruçará sobre o primeiro segmento da trajetória proposta neste modelo concetual, analisaremos as associações existentes entre todas as componentes da meta-emoção parental e da competência emocional da criança.

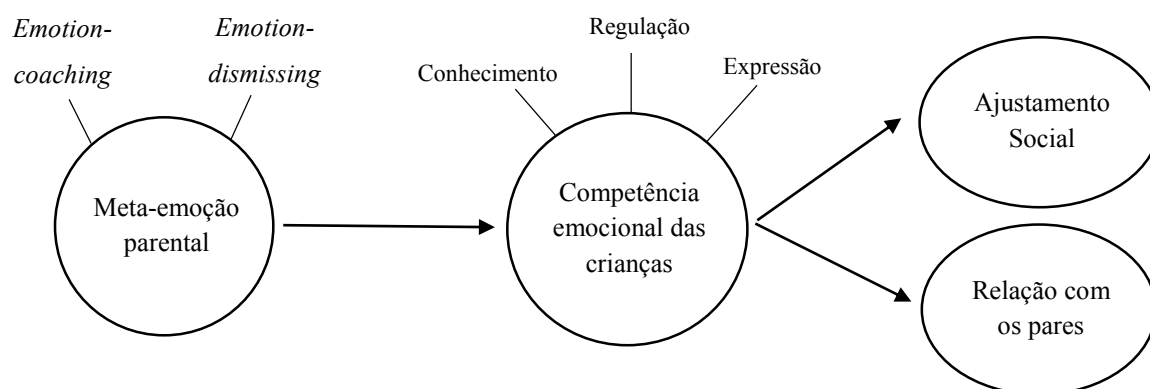


Figura 1 – Esquema adaptado do modelo de Katz et al (2012)

O desenvolvimento de capacidades emocionais é melhorado pela prática no conhecimento, expressão e regulação apropriada, frequentes em pais para quem a emoção é considerada uma linguagem útil e apreciada. Pais que socializam os seus filhos através da modelação de estilos expressivos positivos, que mostram altos níveis de capacidade de resposta emocional, encorajam a expressão emocional das crianças e discutem eventos emocionais têm filhos mais competentes (Denham et al., 2002). Também estudos realizados apenas com mães apontam para a influência positiva da meta-emoção parental positiva na competência emocional que os filhos demonstram na interação com pares (Denham, Renwick, & Holt, 1991). Por outro lado, famílias onde as emoções são ignoradas e negadas, podem originar crianças com uma competência emocional baixa, agindo neste caso como uma limitação (Hooven, Gottman, & Katz, 1995). Em geral, as reações parentais negativas estão relacionadas com competências emocionais e sociais mais baixas (Gottman et al., 1996; Jones et al., 2002).

Uma componente que tem vindo a ser estudada e que parece ter alguma influência na forma como os pais, nomeadamente as mães, reagem às emoções dos filhos é o grau de escolaridade das mães. Os estudos apontam para o facto de, quanto mais anos de educação as mães têm, melhor será a sua sensibilidade emocional (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo, & Miller, 1991) e, conseqüentemente, a competência emocional dos filhos (Shonkoff, Boyce, & McEwen, 2009). Por outro lado, verifica-se uma associação entre um baixo nível de escolaridade das mães e a crença por parte destas de que a experiência de emoções negativas poderá ser perigosa para a criança (Rivera & Dunsmore, 2011). Assim, adultos com menos habilitações literárias tendem a apresentar mais reações negativas face às emoções negativas das crianças, comparativamente a adultos com mais habilitações (Barreiros & Cruz, 2012).

Focando-nos na primeira dimensão, conhecimento emocional, verifica-se na literatura que o encorajamento da expressão emocional por parte dos pais está associado a um maior conhecimento emocional dos filhos (Eisenberg et al., 1998; Perlman, Camras, & Pelphey, 2008). Os pais socializam os seus filhos através de meios como o discurso emocional, reações emocionais e modelagem, definindo o cenário para o futuro conhecimento emocional das crianças, direta ou indiretamente, através do ensino de informação emocional ou das suas próprias ações e reações emocionais (Perlman et al., 2008). Estas práticas ajudarão a criança a diferenciar as várias emoções, fornecendo ao mesmo tempo pistas para a escolha da resposta emocional adequada a cada situação, modelando os comportamentos adequados (Sroufe, 1996). Já pais que respondem de forma

rígida às expressões emocionais negativas dos filhos têm vindo a ser associados a crianças com um baixo conhecimento emocional (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997) podendo ainda aumentar a probabilidade destas apresentarem comportamentos desadequados (Eisenberg, 1996).

Atentando a segunda dimensão, verificamos que vários estudos associam a meta-emoção parental à regulação emocional das crianças, reconhecendo que os pais afetam a capacidade de regulação emocional das crianças através das diferentes variáveis meta-emocionais (Eisenberg et al., 1998; Hooven et al., 1995). À medida que a criança se desenvolve, a evolução destas competências é diretamente influenciada pela parentalidade e pela forma como os pais abordam as emoções com os seus filhos (Gottman et al., 1997). Pais que ensinam aos seus filhos estratégias tranquilizadoras, que utilizam reações parentais de suporte, que aceitam as emoções dos filhos e fornecem mais instruções diretas sobre como se expressar emocionalmente de forma adequada poderão promover a regulação emocional (Eisenberg, 1996; Eisenberg et al., 1998; Lunkenheimer, Shields, & Cortina, 2007). Por outro lado, famílias onde existem práticas parentais definidas pela inconsistência e castigos corporais, associam-se a crianças desreguladas que desenvolvem problemas de comportamento (Hooven et al., 1995; Betts et al., 2009), resultado que tem vindo a ser associado, em conjunto com os problemas sociais, a uma variedade de resultados negativos (Jones et al., 2002). No seguimento destas associações, Duncombe e colaboradores (2012) concluíram que a regulação emocional medeia a relação entre as práticas parentais e os problemas de comportamento.

Relativamente à expressão emocional, diversas pesquisas constataam que a forma como os pais a incentivam nos filhos é importante, funcionando estes como modelo de expressão emocional. Uma expressão emocional adequada pode ser treinada através de reações de suporte, do encorajamento da exploração e compreensão das emoções, do treino de reações de resolução dos problemas e da discussão de emoções e do seu significado (Alves & Cruz, 2011; Eisenberg et al., 1998; Jones et al., 2002;). Se, por outro lado, os pais utilizarem a punição como resposta, poderão estar a inibir a expressão emocional da criança, falhando no ensino de estratégias ou métodos emocionais para lidar com os diferentes estímulos (Tomkins, 1991, *cit in* Jones et al, 2002). Assim, pais que reagem negativamente à expressão emocional dos filhos estão associados a crianças com uma expressividade negativa mais elevada (Eisenberg et al., 1998).

A meta-emoção parental parece, então, ter um papel relevante nas três dimensões da competência emocional. Sabendo que a literatura existente nesta área é escassa e que se foca

essencialmente na idade pré-escolar, nas competências sociais ou apenas na regulação emocional, e que a meta-emoção, constructo em crescimento na área da parentalidade, deverá ser alvo de aprofundamento (Gottman et al., 1996), o presente estudo surge com o objetivo de analisar o papel da meta-emoção parental na competência emocional de crianças em idade escolar.

SEGUNDA PARTE

Capítulo II: Apresentação do Estudo Empírico

1. Objetivos, questões e hipóteses de investigação

Tendo como principal objetivo analisar de que forma a meta-emoção parental se associa à competência emocional de crianças em idade escolar e, guiados por seis questões de investigação foram delineadas as seguintes hipóteses:

Questão 1: A meta-emoção parental positiva associa-se positivamente com o conhecimento emocional?

- Hipótese 1. As reações parentais positivas associam-se positivamente com o conhecimento emocional das crianças.
- Hipótese 2. As reações parentais de encorajamento associam-se positivamente com o conhecimento emocional das crianças.
- Hipótese 3. As reações parentais de resolução associam-se positivamente com o conhecimento emocional das crianças.
- Hipótese 4. As reações parentais de distração associam-se positivamente com o conhecimento emocional das crianças.

Questão 2: A meta-emoção parental positiva associa-se positivamente com a regulação emocional?

- Hipótese 5. As reações parentais positivas associam-se positivamente com a regulação emocional das crianças.
- Hipótese 6. As reações parentais de encorajamento associam-se positivamente com a regulação emocional das crianças.
- Hipótese 7. As reações parentais de resolução associam-se positivamente com a regulação emocional das crianças.
- Hipótese 8. As reações parentais de distração associam-se positivamente com a regulação emocional das crianças.

Questão 3: A meta-emoção parental positiva associa-se negativamente com a expressão emocional negativa?

Hipótese 9. As reações parentais positivas associam-se negativamente com a expressão emocional negativa das crianças.

Hipótese 10. As reações parentais de encorajamento associam-se negativamente com a expressão emocional negativa das crianças.

Hipótese 11. As reações parentais de resolução associam-se negativamente com a expressão emocional negativa das crianças.

Hipótese 12. As reações parentais de distração associam-se negativamente com a expressão emocional negativa das crianças.

Questão 4: A meta-emoção parental negativa associa-se negativamente com o conhecimento emocional?

Hipótese 13. As reações parentais negativas associam-se negativamente com o conhecimento emocional das crianças.

Hipótese 14. As reações parentais de aborrecimento associam-se negativamente com o conhecimento emocional das crianças.

Hipótese 15. As reações parentais de punição associam-se negativamente com o conhecimento emocional das crianças.

Hipótese 16. As reações parentais de minimização associam-se negativamente com o conhecimento emocional das crianças.

Questão 5: A meta-emoção parental negativa associa-se negativamente com a regulação emocional?

Hipótese 17. As reações parentais negativas associam-se negativamente com a regulação emocional das crianças.

Hipótese 18. As reações parentais de aborrecimento associam-se negativamente com a regulação emocional das crianças.

Hipótese 19. As reações parentais de punição associam-se negativamente com a regulação emocional das crianças.

Hipótese 20. As reações parentais de minimização associam-se negativamente com a regulação emocional das crianças.

Questão 6: A meta-emoção parental negativa associa-se positivamente com a expressão emocional negativa?

Hipótese 21. As reações parentais negativas associam-se positivamente com a expressão emocional negativa das crianças.

Hipótese 22. As reações parentais de aborrecimento associam-se positivamente com a expressão emocional negativa das crianças.

Hipótese 23. As reações parentais de punição associam-se positivamente com a expressão emocional negativa das crianças.

Hipótese 24. As reações parentais de minimização associam-se positivamente com a expressão emocional negativa das crianças.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 195 crianças (103 do género masculino e 92 do género feminino), com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos ($M = 6.83$, $DP = 0.47$), pertencentes a 12 turmas do 2º ano, provenientes de nove escolas do ensino básico e respetivas mães. Das mães, 13 (6.6%) têm quatro ou menos anos de escolaridade, 23 (11.8%) concluíram o 2º Ciclo do Ensino Básico, 50 (25.6%) completaram o 3º Ciclo do Ensino Básico, 37 (17.9%) completaram o Ensino Secundário, 66 (33.45%) perfizeram a Licenciatura e as restantes 8 (4.1%) obtiveram o grau de Mestre e/ou Doutor. A escolaridade das mães varia assim entre os 2 e 23 anos ($M = 11.89$; $DP = 4.84$).

2.2. Instrumentos e medidas

2.2.1. Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar

Este questionário, preenchido pelas professoras, permitiu recolher informações sobre a data de nascimento e número de retenções da criança, bem como o grau de escolaridade da mãe. A sua aplicação teve como finalidade verificar os critérios de integração na amostra e obter uma caracterização sociodemográfica das crianças envolvidas, assim como do nível socioeconómico do seu agregado familiar.

O nível socioeconómico foi definido a partir dos anos de escolaridade da mãe, tendo por base os inúmeros e consensuais resultados que apontam o valor preditivo desta variável

face aos resultados observados nas crianças e a forma como os pais exercem a parentalidade (Cruz, 2013; Hoff, Laursen, & Tardif, 2002).

2.2.2. Reações Parentais às Emoções Negativas (RPEN)

A Meta-Emoção Parental foi avaliada através da versão portuguesa da *Coping with Child Negative Emotions Scale* (CCNES, Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990), traduzida por Alves e Cruz (2011) após autorização do autor, originando o questionário de avaliação das *Reações Parentais às Emoções Negativas* (RPEN).

O RPEN, um questionário de autorrelato que tem como objetivo avaliar as reações parentais às emoções negativas dos filhos, é constituído por duas escalas: Reações Parentais Positivas e Reações Parentais Negativas, cada uma englobando três subescalas. A escala Reações Parentais Positivas inclui as subescalas: Encorajamento, Resolução e Distração. A escala Reações Parentais Negativas engloba as subescalas: Aborrecimento, Punição e Minimização. O RPEN expõe 12 cenários correspondentes a situações onde a criança apresenta emoções negativas (por exemplo emoções como zanga, medo, ansiedade e frustração) e, para cada cenário, são apresentadas seis reações parentais possíveis, representativas das seis subescalas enunciadas acima, perfazendo um total de 72 itens (12 cenários x 6 reações possíveis). Os pais devem responder com que frequência manifestam cada um desses comportamentos utilizando uma escala de Likert de 7 pontos, de 1 (*nada provável*) a 7 (*muito provável*).

A análise da consistência interna das escalas e subescalas revelou valores de *alpha* de Cronbach elevados. Na escala Reações Parentais Positivas a consistência interna apresenta valores de .93 e na escala Reações Parentais Negativas de .90. Na subescala Aborrecimento verifica-se uma consistência interna de .77 (após exclusão dos 3 itens invertidos, já que inicialmente era .68), na subescala Punição a consistência interna é de .81, na subescala Minimização é de .86, na subescala Resolução .83, na subescala Encorajamento é de .89 e na subescala Distração é de .86.

2.2.3. Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)

O conhecimento emocional foi avaliado pela versão portuguesa do *Assessement of Children's Emotion Skills* (ACES, Schultz, Izard, & Bear, 2004), traduzida por Alves e colegas (2006), denominada *Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional* (EACE).

A EACE é constituída por três escalas: Expressões Faciais, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais. A escala das Expressões Faciais é constituída por 20 itens e pretende analisar a compreensão que as crianças têm das expressões faciais observadas nos outros. Para tal são utilizadas 20 fotografias (4 fotografias x 5 emoções) de crianças em idade

escolar, de ambos os géneros, manifestando as emoções: alegria, tristeza, zanga, medo, ou o estímulo ambíguo. Face a cada fotografia, a criança entrevistada deve decidir como é que a criança representada na fotografia se está a sentir, de entre as cinco alternativas identificadas. A escala das Situações Emocionais é constituída por 15 vinhetas (3 situações x 5 emoções), face às quais a criança entrevistada tem que decidir como é que a criança referida na vinheta se está a sentir, de acordo com as mesmas cinco alternativas. Por fim, na escala dos Comportamentos Emocionais, a criança deve, perante cada uma das 15 vinhetas (3 comportamentos X 5 emoções) identificar como é que a criança protagonista se está a sentir, igualmente a partir das mesmas cinco alternativas.

Assim, em cada uma destas subescalas, as emoções sobre as quais é estudado o conhecimento emocional da criança, são cinco: alegria, tristeza, zanga, medo, ou emoção ambígua (Alves et al., 2006). Deste modo, apesar de os autores proporem a análise da escala a partir das três subescalas, optámos por olhar os dados através do filtro das emoções, coerentes com as emoções consideradas na avaliação da expressão emocional.

Visando o estudo da consistência interna de cada um destas componentes emocionais da EACE, foram calculados os valores de *alpha* de Cronbach. Estes revelam fragilidade na consistência interna, apresentando um valor de 0.4 para a emoção alegria, 0.6 para a tristeza, 0.5 para a zanga, 0.6 para o medo e para o estímulo ambíguo.

A EACE permite obter um indicador do conhecimento emocional de cada participante através do cálculo do total da perceção emocional correta (PEC). Esta nota resulta do somatório dos sucessos obtidos nos itens relativos à alegria, tristeza, zanga e medo ao longo das três escalas - Comportamentos Emocionais, Situações Emocionais e Expressões Faciais. Calculou-se o *alpha* de Cronbach standardizado deste indicador (Marôco & Garcia-Marques, 2010), tendo-se verificado uma consistência interna abaixo do razoável ($\alpha = 0.6$).

2.2.4. Emotions Regulation Checklist (ERC)

A *Emotions Regulation Checklist* (ERC), desenvolvida por Shields e Cicchetti (1997), tem como objetivo avaliar a labilidade emocional, a intensidade, valência, flexibilidade e adequação situacional da expressão emocional de crianças em idade escolar. Foi desenvolvida com vista a ser preenchida por um adulto que contacte regularmente e conheça bem a criança, como professores, pais ou educadores, sendo constituída por itens que avaliam quer aspetos positivos, quer negativos da regulação emocional. Neste estudo foi utilizada uma versão traduzida e adaptada por Alves e Cruz (2011), com autorização dos autores. A ERC é uma escala de 24 itens, avaliados singularmente numa escala de Likert de 4 pontos, de 1 (*nunca*) a 4 (*sempre*). Os itens dividem-se por duas subescalas, Regulação

Emocional (8 itens) e Labilidade Emocional (15 itens). Deste modo, mede-se a regulação emocional de uma criança avaliando se esta é ou não capaz de adaptar as suas respostas emocionais a eventos específicos e se demonstra ou não, uma resposta emocional adaptada. A escala ERC, origina, como vimos, duas subescalas que apresentam valores de consistência interna adequados: Regulação Emocional ($\alpha = 0.7$) e Labilidade Emocional ($\alpha = 0.9$).

2.2.5. *Differential Emotions Scale (DES-VIII)*

A expressão emocional foi avaliada pelos professores através de uma versão traduzida do *The Differential Emotions Scale-Form VIII* (DES-VIII; Schultz, Bear & Izard, 2004; adaptado por Izard, 1979). O DES-VIII é um questionário de heteroavaliação que tem como objetivo identificar a frequência com que as crianças manifestam as emoções de alegria, tristeza, zanga e medo, quando interagem com os pares e quando estão na sala de aula. É composto por oito itens e respondido, pelos professores, através de uma escala de Likert de 6 pontos, de 1 (*muito raramente*) a 6 (*muito frequentemente*). As respostas permitem calcular uma nota da expressão emocional relativa a cada uma das emoções atrás referidas, recorrendo à média.

2.3. Procedimento

Numa fase inicial foram estabelecidos contactos informais com nove escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da zona do Porto, de forma a avaliar a sua disponibilidade para colaborar na investigação. Asseguradas as condições necessárias para a realização do estudo, foram enviadas cartas aos coordenadores e diretores das escolas bem como aos professores titulares de turma, posteriormente, de forma a formalizar o pedido. Foi também enviada uma carta aos encarregados de educação com a apresentação do estudo e o pedido de autorização de participação dos seus educandos, permitindo identificar as crianças não autorizadas a participar.

Após consentimento dos encarregados de educação, procedeu-se à seleção dos participantes com base nos seguintes critérios: a) frequência do 2º ano de escolaridade, b) registo de não mais do que uma retenção escolar, c) desenvolvimento adequado ao seu nível etário, d) ausência de necessidades educativas especiais, e) integração na turma com o mesmo professor desde o início do ano letivo. Pretendeu-se ainda que os participantes se distribuíssem de forma razoavelmente homogénea por género e escolaridade das mães.

Na recolha de dados estiveram envolvidos quatro entrevistadores, previamente sujeitos a um treino que implicou a administração dos instrumentos a crianças em idade escolar com o objetivo de se familiarizarem com os instrumentos e clarificarem eventuais

dúvidas. Para cada instrumento aplicado foi desenvolvido um Guia de Aplicação para ser seguido rigorosamente.

A recolha de dados realizou-se junto de crianças a frequentar o 2º ano de escolaridade, no início e no final do ano letivo. O primeiro momento da recolha de dados decorreu durante os meses de setembro e outubro, nas escolas frequentadas por cada uma das crianças, implicando três etapas diferenciadas.

Na *primeira etapa* as professoras preencheram os Questionários de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar que visavam a caracterização sociodemográfica da amostra. Nesta etapa as professoras responderam também ao DES-VIII (DES-VIII; Schultz, Bear & Izard, 2004; adaptado por Izard, 1979). Numa *segunda etapa* foram distribuídos os protocolos de avaliação, que incluíam o RPEN (Alves & Cruz, 2011). Numa *terceira etapa*, que decorreu em salas disponibilizadas nas escolas para o efeito, procedeu-se a uma entrevista individual às crianças. No decorrer desta entrevista, com uma duração média de 30 minutos, foi administrada a Escala de Avaliação da Conhecimento Emocional (Alves, et al., 2006) na qual as crianças se mostraram envolvidas e interessadas nas tarefas apresentadas, não revelando qualquer resistência aberta. O facto de este momento ocorrer num espaço diferenciado e numa relação diádica com o entrevistador promoveu o estabelecimento de um sentimento de segurança que terá reforçado esta postura de colaboração das crianças.

3. Plano analítico

Os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados, sendo analisados através do *IBM SPSS Statistics* versão 22.0 para *Windows*. Relativamente aos procedimentos estatísticos utilizados, estes incluíram análises de estatística descritiva, comparação de médias, análise de variância, associações entre variáveis através de análise de correlação, modelos de mediação e análises de regressão múltipla hierárquica.

Todas as variáveis foram exploradas, sendo analisados os pressupostos inerentes aos testes estatísticos utilizados, nomeadamente o pressuposto de normalidade e de homogeneidade das variâncias (Martins, 2011). Também foram assegurados os pressupostos inerentes a análises correlacionais, nomeadamente os princípios da linearidade, da aleatoriedade e da homoscedasticidade; e inerentes à regressão múltipla hierárquica, mais especificamente os princípios da multicolinearidade e singularidade (Pallant, 2005).

Capítulo III: Apresentação dos Resultados

Este capítulo visa a apresentação dos resultados obtidos no presente estudo. Numa *primeira parte* serão apresentadas as análises descritivas de todas as variáveis envolvidas no estudo. Numa *segunda parte*, será cumprido o objetivo secundário da investigação, nomeadamente, analisar de que forma as diferentes dimensões da competência emocional se associam entre si através das análises correlacionais e do modelo de mediação (Baron & Kenny, 1986). Numa *terceira parte*, atendendo ao objetivo do estudo e às questões colocadas, serão apresentados os resultados das análises correlacionais e da regressão múltipla hierárquica entre a meta-emoção parental e a competência emocional.

1. Análises Descritivas

1.1. Meta-emoção Parental

Relativamente ao RPEN, calcularam-se as médias e o desvio-padrão de cada escala e subescala (Quadro 1), tendo-se verificado que a escala com média mais alta é a de Reações Parentais Positivas e a subescala com a média mais alta é a de reações de Distração.

Quadro 1

Médias, desvio-padrão e coeficientes de correlação entre as escalas e subescalas do RPEN

Reações Parentais	1	2	3	4	5	6	7	8	M	DP
1. RP Positivas	1								4.85	.96
2. Encorajamento	.86***	1							3.95	1.34
3. Resolução	.85***	.55***	1						5.31	.97
4. Distração	.87***	.59***	.71***	1					5.37	1.02
5. RP Negativas	.41***	.46***	.24**	.32***	1				2.74	.94
6. Aborrecimento	.17*	.27***	.02	.08	.81***	1			2.50	.81
7. Punição	.31***	.36***	.18**	.22**	.93***	.76***	1		2.47	.95
8. Minimização	.54***	.54***	.37***	.47***	.92***	.58***	.74***	1	3.34	1.17

Nota. RP = Reações Parentais. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

A partir Quadro 1 verificamos que a escala de Reações Parentais Positivas está positivamente associada à escala de Reações Parentais Negativas o que significa que mães que reagem positivamente às emoções negativas dos filhos também reagem negativamente. Todas as subescalas encontram-se, também, positivamente associadas, exceto a subescala de reações parentais de Aborrecimento, que não se encontra correlacionada com a subescala de reações parentais de Resolução, nem com a subescala de reações parentais de Distração.

De modo a verificar as diferenças entre género nas variáveis em estudo foram realizados testes *t* para amostras independentes. Os resultados obtidos pelos rapazes e raparigas não se diferenciaram de forma significativa em nenhuma das variáveis estudadas.

1.2. Conhecimento Emocional

Quadro 2

Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre as escalas do EACE e o PEC

Estímulos	1	2	3	4	<i>M</i>	<i>DP</i>
1. Comportamentos	1				8.01	1.86
2. Situações	.26***	1			7.76	1.62
3. Expressões Faciais	.17*	.09	1		12.17	1.91
4. PEC	.72***	.63***	.66***	1	28.03	3.61
Mínimo	3	3	6	16		
Máximo	12	12	15	37		

Nota. PEC = Perceção Emocional Correta. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Da análise das médias apresentadas Quadro 2 conclui-se que a média da escala Expressões Faciais é mais elevada do que as restantes, seguida da escala de Comportamentos e, finalmente, da escala das Situações.

Para além disto, quanto melhor uma criança identifica uma emoção através de Comportamentos, melhor identificará nas Situações ou através de Expressões Faciais apresentadas, ainda que a associação entre a escala dos Comportamentos e a escala das Expressões Faciais seja fraca. Não se verificou nenhuma associação entre a escala Situações e a escala Expressões Faciais.

De modo a verificar as diferenças entre género nas variáveis em estudo, foram realizados testes *t* para amostras independentes. Os resultados obtidos pelos rapazes e raparigas não se diferenciaram de forma significativa em nenhuma das variáveis.

Visando a análise das correlações entre as diferentes dimensões da competência emocional, apresentam-se as análises descritivas da EACE relativas às quatro emoções apresentadas – alegria, tristeza, zanga e medo, que correspondem às emoções avaliadas na expressão emocional. Assim, calculou-se para cada uma destas emoções bem como para a ambígua, a média dos itens corretamente sinalizados ao longo das três escalas. Para cada uma das emoções existiam 10 itens (4 na escala das Expressões Faciais, 3 na escala das Situações Emocionais e 3 na escala dos Comportamentos Emocionais), sendo 10, portanto, o máximo possível de respostas corretas.

Quadro 3

Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre as emoções da EACE e a PEC

Emoções	1	2	3	4	5	6	M	DP
1. PEC	1						28.03	3.61
2. Alegria	.45***	1					7.97	1.34
3. Tristeza	.55***	.22**	1				7.54	1.73
4. Zanga	.58***	.02	-.09	1			5.84	2.03
5. Medo	.53***	-.09	.08	.11	1		6.68	1.67
6. Ambíguo	.16*	.01	-.06	.29***	.07	1	2.29	1.67
Mínimo	16	2	0	0	1	0		
Máximo	37	10	10	10	10	8		

Nota. PEC = Pontuação Emocional Correta * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

No Quadro 3, verificamos que o conhecimento emocional da emoção alegria se encontra positivamente associado com o conhecimento emocional da tristeza e que o conhecimento emocional da zanga está positivamente correlacionada com o do estímulo ambíguo. Se atentarmos as médias, verificamos que a alegria é a emoção que com média mais elevada, logo seguida pela tristeza. É ainda possível observar que o conhecimento do estímulo ambíguo apresenta a média mais baixa, seguido da zanga.

Assim, a partir Quadro 3 conclui-se que as crianças que obtêm sucesso na identificação da emoção alegria ao longo das três escalas também o fazem quando têm que identificar a emoção tristeza. No entanto, os resultados obtidos indicam que o conhecimento das emoções tristeza e alegria não se associam significativamente com o conhecimento das restantes emoções. Da mesma forma, as emoções com média mais baixa, o estímulo ambíguo

e a zanga, encontram-se positivamente correlacionadas entre si, mas não com as restantes emoções.

1.3. Regulação Emocional

Relativamente à regulação emocional, foram realizadas as correlações entre as subescalas do ERC (Shields & Cicchetti, 1997). Verificou-se que a subescala da Regulação Emocional está negativamente correlacionada com a subescala de Labilidade Emocional ($r = -.22, p = .00$). Assim, quanto mais elevada for a regulação emocional numa criança, mais baixa será a sua labilidade emocional.

De modo a verificar as diferenças entre género nas variáveis em estudo foram realizados testes t para amostras independentes. Os resultados obtidos pelos rapazes e raparigas não se diferenciaram de forma significativa em nenhuma das variáveis.

1.4. Expressão Emocional

Quadro 4

Medidas descritivas e coeficientes de correlação entre a expressão emocional avaliada na interação com pares e na sala de aula

Expressão Emocional	1	2	3	4	5	6	7	8	<i>M</i>	<i>DP</i>
Interação Com Pares										
1. Alegria	1								4.95	.92
2. Tristeza	-.21***	1							1.68	.89
3. Zanga	-.09	.45***	1						1.37	.79
4. Medo	.02	.56***	.31***	1					1.50	.90
Sala De Aula										
5. Alegria	.69***	-.15*	-.14*	-.01	1				4.76	1.06
6. Tristeza	-.26***	.57***	.25***	.46***	-.19**	1			1.65	.95
7. Zanga	-.16*	.28***	.65***	.17*	-.12	.16*	1		1.14	.57
8. Medo	-.04	.47***	.25***	.75***	-.05	.45***	.24**	1	1.48	.82
Mínimo	2	1	1	1	2	0	0	1		
Máximo	6	5	5	6	6	6	5	5		

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Foi possível avaliar a expressão emocional das crianças na interação com os pares e a expressão emocional da sala de aula, observando-se Quadro 4 que a expressão emocional de alegria tem a média mais alta, quer na interação com os pares, quer em contexto de sala de aula. Nestes dois contextos verifica-se uma associação negativa forte entre a expressão de emoções positivas e as negativas, nomeadamente entre a alegria e a tristeza, isto é, crianças que expressam mais emoções positivas, expressam menos emoções negativas.

De modo a verificar as diferenças entre género nas variáveis em estudo foram realizados testes *t* para amostras independentes, tendo-se verificado que a expressão emocional na sala de aula difere significativamente entre rapazes e raparigas, nomeadamente na emoção tristeza, $t(195) = -2.80, p = .01$ e na emoção medo, $t(195) = -2.07, p = .04$. Assim, na opinião dos professores, os rapazes expressam mais tristeza e medo na sala de aula, comparativamente às raparigas

Uma vez que os resultados encontrados para a expressão emocional na interação com pares e sala de aula estão fortemente correlacionados nas quatro emoções, foram criadas quatro variáveis compósitas a fim de resumir a informação presente nas variáveis originais, denominadas como expressão emocional de alegria, tristeza, raiva e medo (Quadro 5).

Quadro 5

Medidas descritivas e coeficientes de correlação da expressão emocional da criança.

	1	2	3	4	<i>M</i>	<i>DP</i>
1. Alegria	1				7.33	1.35
2. Tristeza	-.13	1			.93	2.41
3. Zanga	-.15*	.22**	1		2.52	1.24
4. Medo	-.03	.15*	.19***	1	2.24	1.20
Mínimo	3.00	0.00	2.00	1.50		
Máximo	9.00	15.00	10.00	8.00		

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

A partir Quadro 5 verifica-se que a expressão das emoções negativas – zanga, tristeza e medo, se encontram positivamente correlacionadas. A expressão emocional de alegria, a única expressão emocional positiva, apenas se associa negativamente, de forma significativa com a expressão emocional de zanga.

De modo a verificar as diferenças entre género nas variáveis em estudo foram realizados testes *t* para amostras independentes, tendo-se verificado que a expressão emocional de medo difere significativamente entre rapazes e raparigas, $t(195) = -1.99$,

$p = .05$. Assim, na opinião dos professores, os rapazes expressam mais medo do que as raparigas.

2. Competência Emocional

Quadro 6

Coefficientes de correlação entre as dimensões da Competência Emocional

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
CE												
1.PEC	1											
2. Alegria	.45***	1										
3.Tristeza	.55***	.22**	1									
4.Zanga	.58***	.02	-.09	1								
5. Medo	.53***	-.09	.08	.11	1							
6.Normal	.16**	-.02	-.06	.29***	.07	1						
RE												
7.Regulação	-.01	.04	.00	-.09	.06	-.11	1					
8.Labilidade	-.23**	-.15*	-.09	-.20**	-.04	-.04	-.22**	1				
EE												
9. Alegria	.02	.14	.00	.01	-.09	-.12	.62***	-.14	1			
10. Tristeza	-.02	.04	.01	.07	.00	-.07	-.10*	.02	-.13	1		
11.Zanga	-.17*	-.04	-.20**	-.12	.02	-.06	-.05	.49***	-.15*	.22**	1	
12. Medo	-.10	.04	-.07	-.01	-.16*	-.12	-.08	.13	-.03	.15**	.29***	1

Nota. CE = Conhecimento Emocional; PEC = Pontuação Emocional Correta; RE = Regulação Emocional; EE = Expressão Emocional. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

A partir Quadro 5 verificamos que a Labilidade Emocional se correlaciona negativamente com o conhecimento emocional, nomeadamente a PEC, o conhecimento emocional de alegria e o conhecimento emocional de zanga. Isto é, crianças que apresentam uma maior labilidade emocional identificam pior as emoções alegria e zanga, obtendo uma perceção emocional correta mais baixa.

As dimensões do conhecimento emocional também se correlacionam negativamente com a expressão emocional. A PEC está negativamente correlacionada com a expressão emocional de zanga, o conhecimento emocional de tristeza com a expressão emocional de zanga e o conhecimento emocional de medo com a expressão emocional de medo. Isto significa que uma criança que tem uma perceção emocional correta mais elevada apresenta

menos zanga, assim como uma criança que conhece melhor a tristeza. Simultaneamente, crianças que identificam corretamente a emoção medo, expressam menos medo.

Relativamente às subescalas da regulação emocional, constatamos que a Regulação Emocional se correlaciona positivamente com a expressão emocional de alegria e negativamente com a expressão emocional de tristeza. Isto é, crianças mais reguladas emocionalmente, expressam mais alegria e menos tristeza. Também a labilidade se correlaciona positivamente com a expressão emocional de zanga, indicando que, crianças emocionalmente mais lábeis expressam menos zanga.

Para uma análise das relações existentes entre as variáveis em estudo na competência emocional foi efetuada uma análise de potenciais efeitos de mediação, controlando o feito da escolaridade da mãe, operacionalizando os quatro critérios referidos por (Baron & Kenny, 1986): 1) a variável independente deve prever a variável dependente; 2) a variável independente deve prever a variável mediadora; 3) a variável mediadora deve prever a variável dependente e 4) a variável independente e mediadora quando juntas, devem atenuar ou eliminar a significância da variável independente na variável dependente.

No presente estudo, a Labilidade Emocional surge como potencial mediador da relação entre o conhecimento emocional, a expressão emocional de zanga, sendo assim analisado um modelo de mediação que testará o efeito de mediação da labilidade emocional na relação entre o conhecimento emocional e a expressão emocional de zanga (Figura 2).

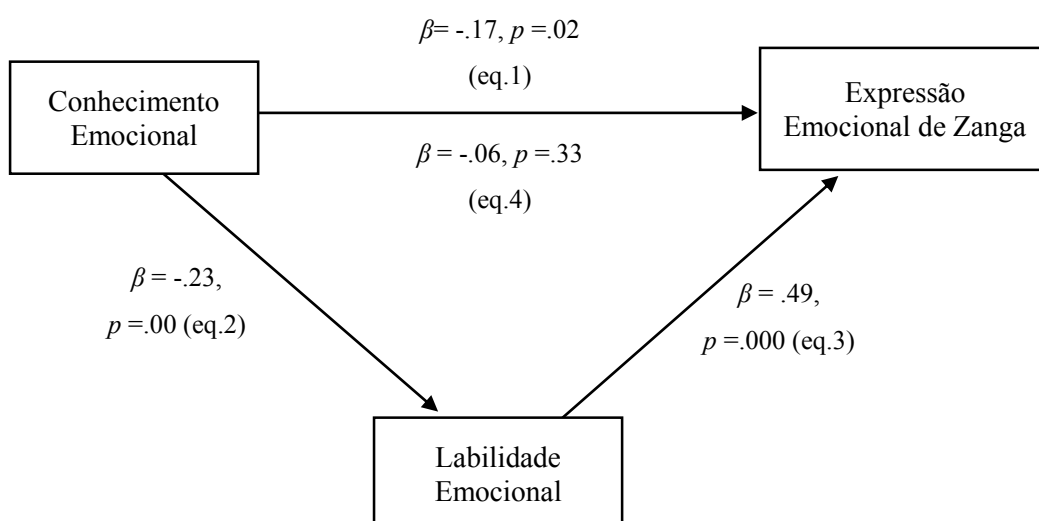


Figura 2: Mediação da labilidade emocional na relação entre o conhecimento emocional e a expressão emocional de zanga.

Sendo necessário examinar não apenas a significância dos coeficientes, mas também o seu valor absoluto, recorreu-se ao teste de Sobel (1982), que permitiu verificar que o efeito mediador da labilidade emocional na relação entre o conhecimento emocional e expressão emocional de zanga é estatisticamente significativo ($Z = -3.00, p < 0.01$), indicando que a labilidade emocional explica a influência do conhecimento emocional na expressão emocional de zanga.

3. Meta-emoção Parental e Competência Emocional

Através Quadro 7 verificamos que a meta-emoção parental se encontra correlacionada com o conhecimento emocional e com a expressão emocional. Mais especificamente, as Reações Parentais Positivas encontram-se positivamente correlacionadas com o conhecimento emocional do estímulo ambíguo, confirmando parcialmente a *hipótese 1*. Dentro das subescalas das Reações Parentais Positivas verificamos que a subescala Encorajamento se encontra positivamente correlacionada com o conhecimento emocional de tristeza, confirmando parcialmente a *hipótese 2*. A subescala Resolução encontra-se positivamente correlacionada com o conhecimento emocional do estímulo ambíguo, confirmando parcialmente a *hipótese 3*, e a subescala Distração positivamente correlacionada com o conhecimento emocional do estímulo ambíguo, confirmando a parcialmente *hipótese 4*. Isto significa que mães que utilizam reações parentais positivas no geral e especificamente reações de resolução ou distração, têm filhos que mais facilmente conhecem o estímulo ambíguo. Mães que utilizam respostas parentais de encorajamento têm filhos que melhor identificam a emoção tristeza.

Verifica-se também que as subescalas Resolução e Distração se encontram negativamente correlacionadas com a expressão emocional de tristeza. Assim, as crianças cujas mães apresentam mais estratégias de resolução e distração têm uma expressão emocional menos negativa, expressando menos tristeza, o que confirma a *hipótese 11* e *12*.

Quadro 7

Correlações entre as dimensões da Meta-emoção Parental e da Competência Emocional

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Escolaridade Da Mãe	1																				
MEP																					
2.RP Positivas	.17*	1																			
3.Encorajamento	.05	.86***	1																		
4.Resolução	.28***	.85***	.55***	1																	
5.Distração	.14	.87***	.59***	.71***	1																
6.RP Negativas	-.01	.41***	.46***	.24***	.32***	1															
7.Aborrecimento	-.12	.17*	.27***	.02	.08	.85***	1														
8.Punição	-.04	.31***	.36***	.18**	.22**	.93***	.76***	1													
9.Minimização	.10	.54***	.54***	.37***	.47***	.90***	.58***	.74***	1												
Competência Emocional																					
Conhecimento Emocional																					
10. PEC	.14	.08	.07	.08	.05	.08	.08	.04	.09	1											
11. Alegria	-.03	-.04	-.04	.00	-.07	.05	.06	.03	.04	.45***	1										
12. Tristeza	-.01	.10	.18*	.01	.04	.19**	.25***	.13	.14*	.55***	.22**	1									
13. Zanga	.19**	.05	-.03	.13	.06	-.06	-.10	-.08	.00	.58***	.02	-.09	1								
14. Medo	.10	.04	.04	.00	.06	.01	.00	.01	.01	.53***	-.09	.08	.11	1							
15.Ambíguo	.20**	.17*	.09	.18**	.19**	-.10*	-.14	-.10	.00	.16**	-.02	-.06	.29***	.07	1						
Regulação Emocional																					
16. Regulação	.09	.10	.07	.10	.10	.05	-.01	.02	.09	-.01	.04	.00	-.09	.06	-.11	1					
17. Labilidade	.10	-.08	-.06	-.08	-.06	-.02	.01	.02	-.07	-.23**	-.15*	-.09	-.20**	-.04	-.04	-.22**	1				
Expressão Emocional																					
18. Alegria	.12	.01	-.05	.06	.03	-.02	-.10	-.05	.06	.02	.14	.00	.01	-.09	-.12	.62***	-.14	1			
19. Tristeza	-.07	-.14	-.07	-.15*	-.16*	.11	.12	.13	.06	-.02	.04	.01	.07	.00	-.07	-.10*	.02	-.13	1		
20. Zanga	.04	-.08	-.10	-.05	-.04	-.07	.01	-.05	-.12	-.17*	-.04	-.20**	-.12	.02	-.06	-.05	.49***	-.15*	.22**	1	
21. Medo	.04	-.09	-.08	-.03	-.13	-.08	-.06	.08	-.09	-.10	.04	-.07	-.01	-.16*	-.12	-.08	.13	-.03	.15**	.29***	1

Nota. MEP = Meta-emoção Parental; RP = Reações Parentais; PEC = Pontuação Emocional Correta. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

No que concerne às Reações Parentais Negativas, segundo o Quadro 7, verificam-se correlações positivamente significativas com o conhecimento emocional de tristeza, infirmoando a *hipótese 13*. De entre as subescalas, apenas a subescala de Aborrecimento se encontra positivamente correlacionada com o conhecimento emocional de tristeza, infirmoando a *hipótese 14*. Assim, mães que utilizam reações parentais negativas são mães cujos filhos identificam corretamente a emoção tristeza, o mesmo acontece com mães que utilizam frequentemente reações de Aborrecimento.

Não foram encontradas correlações significativas entre as dimensões da regulação emocional e a meta-emoção parental positiva ou negativa, bem como entre as dimensões da expressão emocional e a meta-emoção parental negativa, não sendo possível confirmar as hipóteses relativas à relação entre estas variáveis.

No que diz respeito à escolaridade da mãe, verificamos que esta se encontra positivamente correlacionada com as Reações Parentais Positivas, com as reações de Resolução e com o conhecimento da expressão emocional zanga e do estímulo ambíguo. Assim, quanto maior o nível de escolaridade da mãe, mais utilizam reações parentais positivas e de resolução. Ao mesmo tempo, maior será o conhecimento emocional da zanga e do estímulo ambíguo, as emoções que apresentam médias mais baixas.

Com o objetivo de testar os efeitos da meta-emoção parental na competência emocional, nomeadamente no conhecimento emocional, recorreremos ao modelo de regressão múltipla hierárquica, cujos resultados, para o conhecimento emocional do estímulo ambíguo (Quadro 8), conhecimento emocional da emoção tristeza (Quadro 9) e a expressão emocional da emoção tristeza (Quadro 10), são apresentados de seguida. Para cada resultado da competência emocional, as análises de regressão incluíram dois grupos de variáveis: o primeiro bloco incluiu a escolaridade da mãe, sendo incluído no segundo bloco as escalas e as subescalas das reações parentais.

Como mostra o Quadro 8, a mudança em R^2 foi estatisticamente diferente de zero no final do 2º bloco ao nível das reações parentais de Distração e Reações Parentais Negativas, o que indica que estas efetuam uma contribuição significativa para o conhecimento emocional do estímulo ambíguo, explicando 5% ($p < .05$) da variação nos resultados, mesmo com o efeito da escolaridade da mãe controlado. A interpretação dos valores de β permitiu confirmar que as Reações Parentais Negativas e reações parentais de Distração são preditores significativos do conhecimento emocional do estímulo ambíguo. Assim, parece que quanto mais reações parentais de distração, melhor será o conhecimento emocional da

criança para estímulos ambíguos; e quanto mais os pais utilizam reações parentais negativas, pior será o conhecimento emocional do estímulo ambíguo.

Quadro 8

Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição do conhecimento emocional do estímulo ambíguo.

Variáveis	Conhecimento emocional de ambíguo		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>
Passo 1			$R^2=.04^{**}$
AEM	-.07	.02	.20 ^{**}
Passo 2			$\Delta R^2=.05^*$
AEM	.06	.02	.17 [*]
RPD	.36	.12	.22 ^{**}
RPN	-.09	.05	-.15 [*]

Nota. AEM = Anos de Escolaridade da Mãe; RPN = Reações Parentais Negativas; RPD = Reações Parentais de Distração. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Quadro 9

Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição do conhecimento emocional da emoção tristeza

Variáveis	Conhecimento emocional de tristeza		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Passo 1			$R^2=.00$
AEM	-.00	.03	-.01
Passo 2			$\Delta R^2=.06^{***}$
AEM	.01	.03	.02
RPA	.54	.15	.25 ^{***}

Nota. AEM = Anos de Escolaridade da Mãe; RPA = Reações Parentais de Aborrecimento. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Como retrata o Quadro 9, a mudança em R^2 foi estatisticamente diferente de zero no final do 2º bloco ao nível das reações parentais de Aborrecimento, o que indica que estas efetuam uma contribuição significativa para o conhecimento emocional da emoção tristeza, explicando 6% ($p < .001$) da variação nos resultados, mesmo com o efeito da escolaridade da mãe controlado. A interpretação dos valores de β permitiu confirmar que as reações parentais de aborrecimento são um preditor significativo do conhecimento emocional da

emoção tristeza. Assim, parece que quanto mais reações parentais de Aborrecimento, melhor será o conhecimento emocional da criança relativamente à emoção de tristeza.

Quadro 10

Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para predição da expressão emocional de tristeza

Variáveis	Expressão emocional de tristeza		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>
Passo 1			$R^2=.01$
AEM	-.04	.04	-.07
Passo 2			$\Delta R^2=.05^{**}$
AEM	-.02	.04	-.04
RPD	-.48	.18	-.21 ^{**}
RPN	.16	.07	.17 [*]

Nota. AEM = Anos de Escolaridade da Mãe; RPN = Reações Parentais negativas; RPD = Reações Parentais de Distração. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Como mostra o Quadro 10, a mudança em R^2 foi estatisticamente diferente de zero no final do 2º bloco ao nível das reações parentais de Distração e Reações Parentais Negativas, o que indica que estas efetuam uma contribuição significativa para o conhecimento emocional do estímulo ambíguo, explicando 5% ($p < .05$) da variação nos resultados, mesmo com o efeito da escolaridade da mãe controlado. A interpretação dos valores de β permitiu confirmar que as Reações Parentais Negativas e de Distração são preditores significativos da expressão emocional de tristeza. Assim, parece que quanto mais reações parentais de Distração, pior será o conhecimento emocional da criança para um estímulo ambíguo; e quanto mais as Reações Parentais Negativas, melhor será o conhecimento emocional do estímulo ambíguo.

Capítulo IV: Discussão de Resultados

Tendo presente a ideia de que a meta-emoção parental tem um papel importante nas três dimensões da competência emocional das crianças: conhecimento, expressão e regulação (Katz et al., 2012), e que as reações dos pais às emoções negativas dos filhos podem influenciar a competência emocional destes (Gottman et al., 1996), o presente trabalho propôs-se a analisar a relação entre as três dimensões, bem como perceber qual o papel da meta-emoção parental em cada uma delas. Os resultados parecem indicar que a meta-emoção parental possui um papel significativo em várias dimensões da competência emocional, nomeadamente, no conhecimento e expressão.

A presente discussão divide-se em duas grandes partes. Na *primeira parte*, consideramos pertinente a discussão das variáveis envolvidas, nomeadamente, meta-emoção parental e competência emocional. A *segunda parte* será guiada pelas questões de investigação, procurando responder às mesmas através da contextualização dos resultados à luz da literatura atual e refletindo sobre o papel da meta-emoção parental na competência emocional das crianças.

Posteriormente serão apresentadas as principais contribuições e limitações do presente estudo, assim como sugestões para futuras pesquisas.

1. Instrumentos e Medidas

No que diz respeito à meta-emoção parental, refletimos sobre dois grandes aspetos: a associação positiva entre as Reações Parentais Positivas e Negativas e a associação entre as subescalas do instrumento utilizado, RPEN.

Os resultados revelam que mães que reagem às emoções negativas dos filhos, fazem-no de forma positiva e negativa. Como vimos, os pais possuem os objetivos próprios para a socialização emocional dos seus filhos, apresentando reações parentais distintas consoante esses mesmos objetivos (Eisenberg et al., 1998). Assim, as reações dos pais às emoções negativas dos filhos não são mutuamente exclusivas, podendo existir uma dominante consoante o objetivo dos pais. Este resultado poderá ser explicado se equacionarmos que os pais que estão mais predispostos a dar uma resposta o vão fazer de uma forma constante, positiva ou negativamente, isto é, são mais responsivos no geral.

Foi também possível observar que todas as subescalas do RPEN se encontram fortemente correlacionadas, à exceção da subescala de Aborrecimento, que não se correlaciona com as subescalas Distração e Resolução. Isto poderá estar relacionado com o facto de esta ser uma subescala que transmite o desconforto dos pais face a expressão de emoções negativas dos filhos (Fabes et al., 1990). Ou seja, não é uma reação explícita para com os filhos, traduzindo-se num sentimento dos pais relativamente à emoção negativa, algo com o qual os pais devem lidar individualmente, tal como referem Chen e colaboradores (2012) quando postulam que antes de interagir com as emoções dos filhos, os pais devem ser capazes de interagir com as suas próprias emoções e com as suas e emoções sobre as emoções dos seus filhos (Chen et al., 2012). Deste modo, não refletindo uma reação, mas um estado interno, poderá não fazer sentido ser avaliada em conjunto com as restantes subescalas que refletem uma reação explícita. Mirable (2015) propõem a inclusão de uma nova subescala que poderia colmatar a falha da subescala de Aborrecimento. Esta nova subescala, “Ignorar”, correlaciona-se positivamente com as subescalas de Punição e Minimização e negativamente com a subescala de Encorajamento (Mirabile, 2015) e inclui respostas que traduzem explicitamente a ação de ignorar a criança, tais como: “Ignoro-a até que pare de chorar” ou “Não lhe respondo enquanto ela está zangada” (cf. Anexo A).

Relativamente à competência emocional, no presente trabalho foram consideradas três dimensões: conhecimento, regulação e expressão, tendo sido encontradas associações significativas entre as várias dimensões, nomeadamente entre o conhecimento emocional e a labilidade, entre conhecimento emocional e a expressão emocional, entre a regulação emocional e a expressão emocional e entre a labilidade emocional e a expressão emocional.

No que concerne à associação entre o conhecimento emocional e a labilidade emocional, os resultados indicam que quanto maior o conhecimento emocional de uma criança, menor é a sua labilidade emocional, o que vai de encontro à literatura existente. Castro e colaboradores (2008) referem que o conhecimento emocional engloba também a regulação das emoções, talvez porque quando uma criança possui um bom conhecimento emocional, será à partida mais hábil a reconhecer as suas próprias emoções e a regulá-las tendo em conta o contexto onde se insere, sendo, por isso, menor a sua labilidade emocional.

Na associação entre o conhecimento emocional e a expressão emocional, os resultados parecem indicar que o conhecimento emocional permite uma expressão emocional menos negativa, o que poderá ser explicado pela capacidade da criança de se adaptar ao contexto em que se insere. Como vimos, a expressão emocional negativa pode comprometer a qualidade da interação com os pares (Rubin & Daniels-Byrness, 1983).

Schultz e colaboradores (2004) referiram que a expressividade emocional está correlacionada com a forma como as crianças processam a informação emocional. Assim, e tendo noção de que as crianças preferem as interações com os pares cuja expressão emocional se revela mais positiva (Halberstadt et al., 2001), crianças que têm maior conhecimento emocional serão crianças que conhecem e exploram o meio, adaptando-se melhor aos contextos e adequando a sua expressão emocional a cada contexto e situação. Assim, ao estarem mais adaptadas, irão sentir-se melhor, exibindo menos emoções negativas.

No que diz respeito à relação da regulação emocional com a expressão emocional, verificámos que quanto maior a regulação emocional, maior a expressão de emoções positivas, como alegria, e menor a expressão de emoções negativas, como a tristeza e a zanga. Ao mesmo tempo, quando maior a sua labilidade, menor a expressão de emoções negativas, como a zanga. Tendo por base a definição de Gross (1998), que define a regulação emocional como sendo um conjunto de processos através dos quais os indivíduos influenciam as suas emoções, quando as têm e de que forma as experienciam e expressam, e o facto de que uma expressão emocional positiva está normalmente associada a uma maior aceitação pelos pares (Halberstadt, et al., 2001). Uma criança com uma regulação emocional mais elevada e uma menor labilidade emocional, tenderá a potenciar na sua vivência interações positivas, diminuindo a expressão de emoções negativas.

As associações encontradas entre as três componentes corroboram a definição proposta por Eisenberg e colaboradores (1998) que inclui as três dimensões na competência emocional. Os resultados apontam para o papel mediador da labilidade emocional na relação entre o conhecimento emocional e a expressão de emoções negativas, demonstrando que quanto melhor o conhecimento emocional menor a expressão de emoções negativas, sendo esta relação mediada pela labilidade. Izard e colaboradores (2001) referiram que um bom conhecimento emocional por parte das crianças, especialmente no contexto das interações sociais, permite um aumento consequente da regulação emocional, originando o uso das emoções de uma forma mais bem-sucedida (Izard et al., 2011). O conhecimento emocional é adquirido através da socialização direta e indireta das emoções, quer por parte dos pais, quer por parte de outros indivíduos pertencentes ao ambiente social da criança (Saarni et al., 2006). Assim, uma criança com maior conhecimento emocional terá mais oportunidade de se envolver nas interações com uma maior variedade de emoções, tendo oportunidade de usar de forma adequada o seu conhecimento emocional, aumentando o seu ajustamento aos

contextos e diminuindo a sua labilidade, diminuindo, ao mesmo tempo, a sua expressão emocional negativa.

Salienta-se ainda o facto de, segundo os professores, os rapazes exprimirem mais medo do que as raparigas. Estes resultados são coerentes com a literatura, que apontam para diferenças importantes na forma como as raparigas e os rapazes expressam as emoções (Brody & Hall, 2008) e poderão ser explicados pelo contexto em que os dados foram recolhidos. As crianças em idade escolar enfrentam múltiplos desafios interpessoais e de exigência escolar, existindo o “estereótipo” de que, nesta idade, as raparigas são mais competentes nas aprendizagens. Assim, os rapazes, ao ser confrontados com tarefas mais exigentes em contexto de sala de aula, poderão exprimir mais medo. Os estereótipos de género estendem-se também às brincadeiras desenvolvidas no contexto do recreio, estima-se que os rapazes se envolvam mais em atividades que impliquem o uso da força e exploração física, passíveis de suscitar medo.

2. O papel da meta-emoção parental na competência emocional das crianças

Foram encontradas relações significativas entre as Reações Parentais Positivas e algumas das dimensões da competência emocional, nomeadamente, conhecimento e expressão. Estes resultados vão de encontro aos resultados encontrados por Denham, e colegas (1991), que associam a meta-emoção parental com a competência emocional, ao demonstrar que as mães que adotam estratégias de parentalidade positivas estão associadas a filhos com uma elevada competência emocional na sua interação com os pares.

Tendo por base a primeira questão colocada: “A meta-emoção parental positiva associa-se positivamente com o conhecimento emocional?” verificámos que, de facto, esta associação existe, mais especificamente na relação entre as Reações Parentais Positivas, de resolução e de distração e o conhecimento do estímulo ambíguo, um estímulo que possibilita a avaliação do conhecimento emocional (Castro, Cheng, Haldberstadt, & Grünh , 2015). Verificou-se ainda o valor preditivo das reações de distração no conhecimento emocional do estímulo ambíguo. Os pais, ao promoverem a discussão dos problemas, encorajam a expressão emocional e tentam fazer com que a criança se sinta melhor, auxiliando-a na compreensão das emoções experienciadas. Deste modo proporcionam oportunidades para que vão adquirindo conhecimento emocional. Assim, os resultados vão de encontro aos existentes na literatura, que nos indicam que pais que reagem positivamente às emoções dos

seus filhos definem o cenário para o conhecimento emocional dos mesmos, através da informação emocional que ensinam, contribuindo para um maior conhecimento sobre as situações emocionais (Eisenberg et al., 1998; Perlman, et al., 2008).

Relativamente à terceira questão: “A meta-emoção parental positiva associa-se negativamente com a expressão emocional negativa?”, os resultados parecem apontar para associações negativas entre as reações parentais positivas e a expressão de emoções negativas. Estes resultados são coerentes com a literatura, que propõe que a expressão emocional seja treinada através da discussão de emoções e do seu significado, bem como através do treino de reações de resolução de problemas (Eisenberg et al., 1998; Jones et al., 2002). Gentzler e colaboradores (2005) encontraram uma associação entre as reações de distração e a predisposição dos filhos para partilhar os seus sentimentos negativos com as suas mães. Ao reagir de forma positiva, ajudando a criança a lidar com o problema e com a emoção, os pais estão a potenciar um ajuste por parte da criança, fazendo com que esta se sinta segura e passe a partilhar mais, potenciando interações similares. Ao partilharem as emoções com os pais, as crianças concedem a oportunidade para que estas sejam discutidas e trabalhadas em conjunto, tornando as suas respostas progressivamente mais ajustadas emocionalmente e menos negativas.

A quarta questão de investigação remete-nos para a associação negativa entre a meta-emoção parental e o conhecimento emocional: “A meta-emoção parental negativa associa-se negativamente com o conhecimento emocional?”. Os resultados das correlações apontam, no entanto, para uma associação positiva, sendo possível observar que as Reações Parentais Negativas e as reações de Aborrecimento estão positivamente relacionadas com o conhecimento emocional de tristeza. Talvez porque, tendo em conta que as crianças aprendem sobre a emoção através dos diferentes comportamentos e reações emocionais dos pais (Gottman et al., 1997), quando estes respondem de forma negativa às emoções negativas dos filhos, salientam a emoção utilizada, dirigindo assim o seu foco para as emoções negativas, o que poderá levar a um melhor conhecimento sobre as mesmas.

Por outro lado, verifica-se o valor preditivo das Reações Parentais Negativas relativamente ao conhecimento emocional do estímulo ambíguo, sendo este pior, quanto mais reações parentais negativas utilizadas. Estes resultados poderão ser explicados pelo facto de, ao minimizar, punir ou reagir negativamente à emoção da criança, os pais estão a inibir a emoção e a sua compreensão, fazendo com que as crianças não adquiram conhecimento relativamente a estas. Isto vai de encontro ao alguns estudo realizados, que

referem que as Reações Parentais Negativas estão normalmente associadas a crianças com um baixo conhecimento emocional (Denham et al., 1997).

Tal como a questão anterior, também a sexta questão nos remete para as associações entre Reações Parentais Negativas e a competência emocional, focando, no entanto, a expressão emocional: “A meta-emoção parental negativa associa-se positivamente com a expressão emocional negativa?”. Os resultados apontam uma resposta positiva a esta questão, demonstrando não só uma associação negativa entre as respostas parentais negativas e a expressão emocional, como para o valor preditivo das reações parentais negativas na expressão emocional de tristeza. Estes resultados são coerentes com a literatura existente, que refere que pais que reagem negativamente à expressão emocional das crianças, estão associados a filhos com uma maior expressão emocional negativa (Eisenberg et al., 2008).

Ainda relativamente à meta-emoção parental negativa, salienta-se o facto de a subescala Punição não se encontrar associada com nenhuma dimensão da competência emocional, ao contrário do que a literatura sugere, onde se encontra associada a uma redução da expressão emocional, comprometendo a educação de métodos ou estratégias para lidar com a emoção (Tomkins, 1991 *cit in* Jones et al., 2002). Contudo, poderão não ter sido encontrados resultados relativos à subescala de Punição porque, cada vez é socialmente mais incorreto o uso da punição para lidar com as emoções dos filhos. É o tipo de resposta com média mais baixa, o que poderá significar que atualmente já não é uma estratégia tão utilizada pelos pais ou, por outro lado, que os pais não indicam no questionário de autorrelato que utilizam respostas punitivas por não se sentirem confortáveis para o fazer, dado o estigma social crescente em relação à punição.

No que concerne à relação entre a meta-emoção parental, positiva ou negativa, e a regulação emocional, expressa na segunda questão “A meta-emoção parental positiva associa-se positivamente com a regulação emocional?” e na quinta questão “A meta-emoção parental negativa associa-se negativamente com a regulação emocional?”, não se verificaram associações significativas, o que poderá ser fruto das fragilidades da escala e do facto de este se tratar de um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos (Thompson, 1994) avaliado por outro informante que não a criança.

As análises desenvolvidas neste estudo visam uma maior compreensão do impacto da meta-emoção parental na competência emocional. Contudo, nunca é demais lembrar que as interações emocionais pais-filhos são resultado de um processo de co construção (Chen et al., 2012). Ou seja, à medida que a criança se desenvolve, o desenvolvimento das

capacidades emocionais da criança é diretamente influenciado pela parentalidade e pela forma como os pais falam com a criança acerca das suas emoções, mas também pelas suas próprias características. Isto é, a disposição dos filhos para falar com os pais acerca de experiências negativas é um aspeto que não tem sido muito estudado, mas que tem impacto na forma como os pais lidam com os filhos. Crianças que estão mais disponíveis para conversar vão proporcionar aos pais uma maior oportunidade para sugerir estratégias de reação, ajudando-as a regular as suas emoções. Este papel da criança aumenta significativamente de importância à medida que cresce, uma vez que passa cada vez menos tempo com os pais e pode ficar mais seletivo em relação a quando e com quem irá discutir as suas experiências e emoções negativas (Gentzler, Contreras-Grau, Kerns, & Weimer, 2005), e poderá ser um contributo importante para as dificuldades na concretização desta dimensão numa escala de avaliação quantitativa.

Confirmámos ainda o efeito da escolaridade das mães nas variáveis, sendo possível verificar que mães com um maior nível de escolaridade reagem mais positivamente e preocupam-se em discutir e ajudar os seus filhos a encontrar uma solução para o problema, o que é consistente com a literatura, que nos diz que a escolaridade da mãe está associada com a forma como estas lidam com as emoções dos filhos (e.g. Alves & Cruz, 2011; Eisenberg et al., 1991). Os resultados demonstram também que mães com uma maior escolaridade têm filhos com um melhor conhecimento emocional, o que vai de encontro à literatura, que nos refere que a competência emocional de crianças provenientes de famílias com um nível socioeconómico mais baixo é mais baixa (Shonkoff et al., 2009).

Capítulo V: Conclusões, limitações e futuras direções

Propusemo-nos a analisar de que forma a meta-emoção parental, constructo pouco estudado em Portugal, influencia a competência emocional de crianças em idade escolar. O facto de trabalharmos a competência emocional e não social, destaca o presente estudo da maioria dos existentes na área da meta-emoção parental, que abordam essencialmente os resultados na competência social e na interação com pares. Como vimos, a competência emocional assume-se como variável importante para o desenvolvimento saudável da criança, sendo importante continuar o trabalho nesta dimensão, explorando a tridimensionalidade deste constructo e o impacto da meta-emoção parental em cada dimensão.

Acrescenta-se o facto de o presente estudo se focar na idade escolar. Grande parte da investigação realizada no âmbito das emoções incide sobre o pré-escolar e a adolescência. A idade escolar traduz uma fase de grandes mudanças, momento em que as crianças integram novos contextos e enfrentam novas exigências, podendo, por isso, ser uma fase de grandes desafios ao nível emocional. Assim, consideramos pertinente aprofundar o estudo da meta-emoção parental na idade escolar ampliando os anos de escolaridade dos participantes, potenciando a generalização e a comparação dos resultados. Por fim, o uso de diversos informantes que contactam com a criança, nomeadamente mães e professoras, reduz o viés relativo ao informante, tornando ao mesmo tempo a avaliação mais completa.

Concluindo, os resultados parecem demonstrar que meta-emoção parental possui um papel importante na competência emocional de crianças em idade escolar, nomeadamente no conhecimento e na expressão emocional. Apesar de ter sido comprovada a tridimensionalidade da competência emocional, não foram encontrados resultados significativos entre a meta-emoção parental e a regulação emocional, uma limitação a salientar. Estudar as emoções constitui, à partida, um desafio dada a sua subjetividade. Ao nos propormos a avaliar emoções, algo inconsciente e intrínseco, através de escalas onde adultos têm de se posicionar em relação à regulação emocional das crianças, torna esta avaliação ainda mais difícil.

Consideramos ainda pertinente destacar que, no que diz respeito à meta-emoção parental, usámos medidas de autorrelato e que os participantes podem não estar totalmente conscientes das respostas que dão às crianças. Assim, os resultados obtidos podem não refletir exatamente a forma como pais reagem às emoções dos filhos. No entanto, as escalas

de autorrelato constituem, neste momento, a forma mais recorrente de avaliação quer da meta-emoção parental quer das emoções.

Acrescenta-se o facto de este estudo ter sido realizado tendo por base as reações parentais utilizadas no dia-a-dia. Alguns investigadores (e.g. Eisenberg et al., 1998; Yagmurlu, & Altan, 2010) salientam a importância de estudar as reações parentais em contextos de aflição, assumindo que estes são os contextos nos quais as crianças ganham conhecimento acerca da adequação das emoções demonstradas e das estratégias que os ajudam a regulá-las.

No futuro, sugerimos que seja revista o tipo de avaliação utilizado na regulação emocional, talvez através da exposição das crianças a situações-tipo ou de uma avaliação posterior à avaliação do conhecimento e expressão. Isto porque, sabendo o que a criança conhece e de que forma se expressa, poderá ser interessante avaliar, com a criança, o papel sua regulação nesta interação. Torna-se, também, pertinente o investimento no estudo das reações parentais em momentos de aflição e o estudo de casos longitudinais, de modo a compreender que efeitos a meta-emoção parental tem, a longo prazo, na competência emocional.

Uma outra sugestão passa por alargar a avaliação da meta-emoção parental aos pais, uma vez que a maioria da literatura existente se foca no papel das mães. De facto, uma limitação do presente estudo traduz-se na ausência de dados referentes às reações do pai às emoções negativas dos filhos e a sua influência na competência emocional da criança. Tal como a mãe, o pai assume um papel importante no desenvolvimento da criança, tendo objetivos diferente e reações distintas das da mãe. Assim, talvez fosse interessante investigar de que forma a meta-emoção dos pais afeta a competência emocional e de que forma esta se diferencia da meta-emoção das mães, explorando também as diferenças entre famílias monoparentais e tradicionais, bem como comparativamente aos novos modelos de família.

Referências

- Alves, D., & Cruz, O. (2011). *Reações Parentais às Emoções Negativas dos Filhos (RPEN): Um Questionário de Avaliação da Meta-Emoção Parental*. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2006). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE)., (pp. 1797-1812). doi:567890
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi:0022-3514/86/\$00.75
- Barreiros, J., & Cruz, O. (Jan-Jun de 2012). Meta-emoção: uma dimensão emocional da parentalidade e da grandeparentalidade. *Revista Amazônica*, VIII (1), pp. 338-369. Obtido de https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=87240
- Betts, J., Gullone, E., & Allen, J. S. (2009). An examination of emotion regulation, temperament, and parenting style as potential predictors of adolescent depression risk status: a correlational study. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 473-485. doi:10.1348/026151008X314900
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and Emotion in Context. Em M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett, *Handbook of Emotions* (pp. 395-408). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Castro, V. L., Cheng, Y., Haldberstadt, A., & Grühn, D. (2015). EUREKA! A Conceptual Model of Emotion Understanding. *Emotion Review*, pp. 1-11. doi:10.1177/1754073915580601
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 139 (4), pp. 735-765. doi:10.1037/a0030737
- Chen, F., Lin, H., & Li, C. (2012). The Role of Emotion in Parent-Child Relationships: Children's Emotionality, Maternal Meta-Emotion and Children's Attachment Security. *J Child Fam Stud*, 403-410. doi:10.1007/s10826-011-9491-y
- Cruz, O. (2013). Processos Afetivos Parentais. Em O. Cruz, *Parentalidade* (pp. 153-173). Porto: Livpsic.

- DeGangi, G. A. (2000). *Pediatric disorders of regulation in affect and behavior: A therapist's guide to assessment and treatment*. New York: NY: Academic Press.
- Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised Emotional Competence: Seeds of Violence Sown Early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 70–82. doi:10.1037//0002-9432.72.1.70
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental Contributions to Preschoolers' Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Motivation and Emotion*, 21, pp. 65-86. doi:10.1023/A:1024426431247
- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W. (Abril de 1991). Working and Playing Together: Prediction of Preschool Social-Emotional Competence from Mother-Child Interaction. *Child Development*, 62 (2), pp. 242-249. doi:10.2307/1131000
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Holland, K. A., & Frankling, E. J. (2012). The Contribution of Parenting Practices and Parent Emotion Factors in Children at Risk for Disruptive Behavior Disorders. *Child Psychiatry Hum Dev*, 715-733. doi:10.1007/s10578-012-0290-5
- Eisenberg, N. (1996). Meta-Emotion and Socialization of Emotion in the Family - A Topic Whose Time Has Come: Comment on Gottman et al. (1996). *Journal of Family Psychology*, 10, 269-276. doi:0893-3200/96/\$3.00
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (Março/Abril de 2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75 (2), 334-339. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological Inquiry*, 9, pp. 241-273. doi: 10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62, pp. 1393–1408. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01613.x
- Fabes, R., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). The Coping with Children Negative Emotions Scale: Procedures and Scoring.
- Gentzler, A. L., Contreras-Grau, J. M., Kerns, K. A., & Weimer, B. L. (2005). Parent–Child Emotional Communication and Children's Coping in Middle Childhood. *Social Development*, 591-612. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00319.x
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ. *Social Development*, 4, 613-636.

- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*, 243-268. doi:0893-3200/90T3.00
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion: How Families Communicate Emotionally*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2, pp. 271-299. doi:1089-2680/98/\$3.00
- Hakim-Larson, J., Parker, A., Lee, C., Goodwin, J., & Voelker, S. (2006). Measuring Parental Meta-Emotion: Psychometric Properties of the Emotion-Related Parenting Styles Self-Test. (I. Lawrence Erlbaum Associates, Ed.) *Early Education And Development*, 17(2), 229-251. doi:10.1080/10409289.2011.569316
- Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., & Denhan, S. A. (2001). Spinning the pinwheel: More thoughts on affective social competence. *Social Development*, 10, 130-136. doi:10.1111/1467-9507.00153
- Harris, P. L. (2008). Children's Understanding of Emotion. Em M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett, *Handbook of Emotions - Third Edition* (pp. 320-331). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. Em M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting Vol. 1: Biology and ecology of parenting* (pp. 231-252). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental Meta-emotion Structure Predicts Family and Child Outcomes. Em N. Eisenberg, & R. Fabes, *Cognition and Emotion* (pp. 229-264). Seattle, Washington, USA: Lawrence Erlbaum Associates Limited.
- Izard, C. E. (2002). Translating Emotion Theory and Research Into Preventive Interventions. *Psychological Bulletin*, Vol. 128, pp. 796-824. doi:10.1037//0033-2909.128.5.796
- Izard, C. E. (2006). *Experts' definitions of emotion and their ratings of its components and characteristics*. Unpublished manuscript, University of Delaware, Newark.
- Izard, C. E., Woodburn, E. M., Finlon, K. J., Krauthamer-Ewing, E. S., Grossman, S. R., & Seidenfeld, A. (Janeiro de 2011). Emotion Knowledge, Emotion Utilization, and Emotion Regulation. *Emotion Review*, pp. 44-52. doi:10.1177/1754073910380972
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom2, E. (Janeiro de 2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, pp. 18-23. Obtido de pss.sagepub.com

- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., & Riaz, M. N. (2013). Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation Among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28, 85-105.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D. P. (Abril de 2002). Parents' Reactions to Elementary School Children's Negative Emotions: Relations to Social and Emotional Functioning at School. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 133-159. doi:10.1353/mpq.2002.0007
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental Meta-Emotion Philosophy: A Review of Research and Theoretical Framework. *Child Development Perspectives*, 6, 417-422. doi:0893-3200/96/S3.O0
- Lauw, M. S., Havigurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Northam, E. A. (2014). Improving Parenting of Toddlers' Emotions Using an Emotion Coaching Parenting Program: a Pilot Study of Tuning in to Toddlers. *Journal of Community Psychology*, 169-175. doi:10.1002/jcop.21602
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16, pp. 232-248. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00382.x
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2010). Qual a fiabilidade do alfa de cronback? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, pp. 65-90. Obtido de <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>
- Martin, R. M., & Green, J. A. (2005). The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14, pp. 229-249. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00300.x
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS - Saber decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*. Braga: Candeias Artes Gráficas.
- Mirabile, S. P. (2015). Ignoring Children's Emotions: a novel ignoring subscale for the Coping with Children's Negative Emotions Scale. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 459-471. doi:10.1080/17405629.2015.1037735
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Allen & Unwin.
- Palmeira, L., Gouveia, J. P., Dinis, A., & Lourenço, S. (2011). O papel dos esquemas emocionais na transgeracionalidade do processo de socialização das emoções negativas. *Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, pp. 439-464. Obtido de <https://digitalis.uc.pt/>

- Paterson, A. D., Babb, K. A., Camodeca, A., Goodwin, J., Hakim-Larson, J., Voelker, S., & Gragg, M. (2012). Emotion-Related Parenting Styles (ERPS): a Short Form for Measuring Parental Meta-Emotion Philosophy. *Early Education and Development*, 583-602. doi:10.1080/10409289.2011.569316
- Perlman, S. B., Camras, L. A., & Pelphrey, K. A. (2008). Physiology and functioning: Parents' vagal tone, emotion socialization, and children's emotion knowledge. *J. Exp. Child Psychol*, 308-315. doi:10.1016/j.jecp.2008.03.007
- Rivera, M. B., & Dunsmore, J. C. (2011). Mothers' acculturation and beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families. *Early Education and Development*, 22, 324-354.
- Rubin, K. D., & Daniels-Byrness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and 1st grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337-352. Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/231180868>
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2009). Peer Interactions, Relationships, and Groups. Em *Peer Interaction and Relationships—An Historical Overview* (pp. 571-645).
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. Em W. Damon, N. Eisenberg, & R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3, pp. 226-288).
- Schug, J., Matsumoto, D., Horita, Y., Yamagishi, T., & Bonnet, K. (2010). Emotional expressivity as a signal of cooperation. *Evolution and Human Behavior*.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. (C. U. Press, Ed.) *Development and Psychopathology*, 16, 371-387. doi:10.1017/S0954579404044566
- Shariff, A. F., & Tracy, J. L. (2011). What Are Emotion Expressions For? *Current Directions in Psychological Science*, pp. 395-399. doi:10.1177/0963721411424739
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion Regulation Among School-Age Children: The Development and Validation of a New Criterion Q-Sort Scale. *Developmental Psychology*, 33 (6), pp. 906-916. doi:0012-1649/97/\$3.00
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *The Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2252-2259. doi:10.1001/jama.2009.754

- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. Em S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 290-312). Washington DC: American Sociological Association.
- Sroufe, L. A. (1996). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. pp. pp.289-319.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A theme in Search of Definition. Em N. A. Fox, & N. A. Fox (Ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations* (pp. 25-52). Chicago: University Of Chicago Press.
- Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal Socialization and Child Temperament as Predictors of Emotion Regulation in Turkish Preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 275-296. doi:10.1007/s10826-012-9597-x

Anexo

*Proposta de tradução das reações de **Ignorar*** para os 12 cenários (CCNES, Fabes, Eisenberg & Bernzweig, 1990 adaptado por Mirable, 2015).*

1. Se a/o minha/meu filha/o se zanga porque está doente ou se magoou e não pode ir a uma festa de anos, eu:

- a. Mando-a/o ir para o quarto para se acalmar
- b. Zango-me com ela/e
- c. Ajudo-a/o a pensar numa forma de ainda estar com os amigos (por exemplo, convidar alguns amigos para irem lá para casa)
- d. Não lhe respondo enquanto ela/e está zangada/o***
- e. Digo-lhe para não dar tanta importância ao assunto
- f. Encorajo-a/o a expressar os seus sentimentos de zanga e frustração
- g. Acalmo-a/o, faço alguma coisa divertida para que se sinta melhor

2. Se a/o minha/meu filha/o cai de bicicleta e a estraga, e depois fica chateada/o, eu:

- a. Consigo manter-me calma
- b. Ignoro-a/o até que pare de chorar***
- c. Conforto-a/o e tento que esqueça o acidente
- d. Digo-lhe que está a reagir de forma exagerada
- e. Ajudo-a/o a pensar como é que pode arranjar a bicicleta
- f. Digo-lhe que não tem mal chorar
- g. Digo-lhe para parar de chorar ou fica sem andar de bicicleta nos próximos tempos

3. Se a/o minha/meu filha/o perde uma coisa de que gosta muito e reage a chorar, eu:

- a. Aborreço-me com ela/ele por ser tão descuidada/o e depois digo-lhe que não é preciso chorar por causa disso
- b. Digo-lhe que está a reagir de forma exagerada
- c. Ajudo-a/o a pensar em sítios onde ainda não procurou
- d. Distraio-a/o, falando de coisas alegres
- e. Digo-lhe que não tem mal chorar quando nos sentimos tristes

- f. Digo-lhe que é isso que acontece quando não se tem cuidado
- g. Ignoro-a/o até que pare de chorar***

4. Se a/o minha/meu filha/o tem medo de injeções e fica trémula e a chorar antes apanhar uma, eu:

- a. Digo-lhe para se comportar bem, que depois a deixo fazer algo que ela/ele gosta muito de fazer (por exemplo, ver televisão)
- b. Encorajo-a/o a falar dos seus medos
- c. Digo-lhe para não dar muita importância à injeção
- d. Digo-lhe para ela/ele não chorar pois vai-nos embaraçar
- e. Ignoro o seu medo***
- f. Conforto-a/o antes e depois de tomar a injeção
- g. Ajudo-a/o pensar em formas de diminuir a dor (por exemplo, respirar fundo)

5. Se a/ minha/meu filha/o vai passar a tarde a casa de uma amiga e aí começa a ficar nervosa/o e preocupada/o porque não posso ficar com ela/ele, eu:

- a. Distraio-a/o, falando de como se vai divertir com a/o amiga/o
- b. Não respondo ao seu nervosismo***
- c. Ajudo-a/o a pensar em coisas que pode fazer para que não sinta medo na minha ausência (por exemplo, levar um livro ou um brinquedo)
- d. Digo-lhe que não vale a pena reagir assim e que está a portar-se como um bebé
- e. Digo-lhe que se não pára de se portar assim, nunca mais vai a lado nenhum
- f. Sinto-me desconfortável e aborrecida/o por causa das reações dela/e
- g. Encorajo-a/o a falar acerca do facto de se sentir nervosa/o

6. Se a/o minha/meu filha/o está a participar numa atividade de grupo com os amigos, comete um erro e fica embaraçada/o, quase a chorar, eu:

- a. Consolo-a/o e tento que se sinta melhor
- b. Digo-lhe que ela/ele está a exagerar
- c. Sinto-me desconfortável e envergonhada/o
- d. Digo-lhe para se recompor ou vamos para casa imediatamente
- e. Encorajo-a/o a falar acerca do facto de se sentir embaraçada
- f. Ignoro o embaraço dela/e e não intervenho***
- g. Digo-lhe que eu vou ajudá-la/o a praticar para que da próxima vez corra melhor

7. Se a/o minha/meu filha/o vai participar numa festa ou numa prova desportiva e fica visivelmente nervosa/o pelo facto das pessoas olharem para ela/e, eu:

- a. Ajudo-a/o a pensar em coisas que pode fazer para se preparar (por exemplo, fazer o aquecimento e não olhar para o público)
- b. Sugiro-lhe que pense nalguma coisa relaxante para se acalmar
- c. Não respondo à sua ansiedade***
- d. Consigo manter-me calma
- e. Digo-lhe que se está a portar como um bebé
- f. Digo-lhe para se acalmar de imediato ou vamos diretos para casa
- g. Encorajo-a/o a falar acerca do facto de se sentir nervosa

8. Se a/o minha/meu filha/o abre, na presença da/o amiga/o, um presente de aniversário que esta/e lhe ofereceu, e não gosta, ficando visivelmente desiludida/o e mesmo aborrecida/o, eu:

- a. Incentivo-a a expressar os seus sentimentos de decepção
- b. Não respondo à sua desilusão ou aborrecimento***
- c. Digo-lhe que pode trocar o presente por algo que ela/e queira
- d. Fico chateada/o com a/o minha/meu filha/o por estar a ser rude
- e. Digo-lhe que está a exagerar
- f. Ralho-lhe porque não está a ser sensível aos sentimentos da/o amiga/o
- g. Faço algo divertido para que se sinta melhor

9. Se a/o minha/meu filha/o está muito assustada/o e não consegue ir dormir depois de ter visto um filme de terror, eu:

- a. Encorajo-a/o a falar do que a/o assustou
- b. Fico aborrecida/o com ela/ele por se comportar de uma forma tonta
- c. Digo-lhe que está a reagir de forma exagerada
- d. Ajudo-a/o a pensar numa coisa que pode fazer para ajudar a adormecer (por exemplo, levar um boneco para a cama, deixar as luzes acesas)
- e. Ignoro-a/o enquanto ele/a está assustada***
- f. Digo-lhe para ir para a cama e que não a deixo ver mais televisão
- g. Faço alguma coisa divertida para a/o ajudar a esquecer o que a/o assustou

10. Se a/o minha/meu filha/o está no parque e aparece quase a chorar porque as outras crianças não a/o deixam brincar, eu:

- a. Digo-lhe para não me aborrecer
- b. Digo-lhe que se começar a chorar teremos de ir para casa imediatamente
- c. Digo-lhe que não tem mal chorar quando nos sentimos mal
- d. Conforto-a/o e tento ajudá-la/o a pensar em algo feliz
- e. Ajudo-a/o a pensar numa outra coisa para fazer
- f. Digo-lhe que se vai sentir melhor em breve
- g. Não respondo à sua aflição e não me envolvo***

11. Se a/ minha/meu filha/o está a brincar com outras crianças, uma delas lhe chama nomes e ela/e começa a ficar trémula/o e a chorar, eu:

- a. Ignoro-a/o até que pare de chorar***
- b. Digo-lhe para não dar muita importância
- c. Fico eu aborrecida/o
- d. Digo-lhe para se portar bem ou vamos diretos para casa
- e. Ajudo-a/o a pensar no que pode fazer quando os outros implicam com ela/e (por exemplo, procurar outras coisas para fazer)
- f. Conforto-a/o e faço com ela/e um jogo para que ela/e se esqueça do que a/o aborreceu
- g. Encorajo-a/o a falar de como magoa ser gozada/o

12. Se a/o minha/meu filha/o é tímida/o e fica amedrontada/o, chora e quer ficar no quarto sempre que recebemos visitas em casa, eu:

- a. Ajudo-a/o a pensar no que pode fazer para que não seja tão assustador estar com visitas (por exemplo, pegar no brinquedo favorito)
- b. Digo-lhe que não tem mal sentir-se nervosa/o
- c. Tento que se distraia, falando das coisas divertidas que pode fazer com as visitas
- d. Não respondo à reação de medo da/o minha/meu filha/o***
- e. Sinto-me desconfortável e aborrecida/o por causa da reação dela/e
- f. Digo-lhe que tem de ficar na sala e estar com as visitas
- g. Digo-lhe que se está a portar como um bebé